Die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925 bis 1932/33)

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Reinhard Vent
aus Wiesenfeld / Gemeinde Herscheid

1978

Drucklegung: Januar 1979

Die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925 bis 1932/33)

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Reinhard Vent
aus Wiesenfeld/Gemeinde Herscheid

Drucklegung: Januar 1979

Referenten: Prof.Dr.H.Bodensieck

Prof.Dr.E.Schmack

Tag der mündlichen Prüfung:

15. Februar 1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

		Seite
	Vorwort	9
1.	Vorbemerkungen	10
1.1.	Die Bedeutung einer historischen Untersuchung zur politischen Bildung in Deutschland	10
1.2.	Zum Forschungsstand	12
1.3.	Ziele der Untersuchung	20
1.4.	Zur Methode	25
1.5.	Zur Quellenlage	30
1.6.	Zeitliche und räumliche Eingrenzung . .	36
1.7.	Begriffsbestimmungen	37
2.	Zur Situation der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in den ersten Jahren der Weimarer Republik	40
2.1.	Einflüsse und Konzeptionen aus der Zeit bis 1918	42
2.1.1.	Geistig-politische Strömungen	42
2.1.2.	Staatsverständnis	45
2.1.3.	Einfluß der Kaiserrede von 1889	49
2.1.4.	Konzeptionen einflußreicher Autoren zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung und zum Geschichtsunterricht . .	51
2.1.5.	Ansätze einer politischen Bildung . . .	60
2.2.	Neue Probleme und Initiativen seit 1918/19	62
2.2.1.	Die neue Situation mit ihren Belastungen für die Zukunft.	62
2.2.2.	Schwerpunkte der Diskussion	65
2.2.3.	Die Entwicklung der amtlichen preußischen Bildungspolitik	76
2.3.	Ansätze zur politischen Bildung	93
3.	Die Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung von 1925 bis 1928	100
3.1.	Die politische und wirtschaftliche Entwicklung im Deutschen Reich und in Preußen	101

Seite

3.2.	Theodor Litt als Vertreter eines neuen pädagogischen Realismus	104
3.3.	Diskussionen in pädagogischen Zeitschriften	107
3.3.1.	Ansätze zu einer republikanisch orientierten politischen Bildung im Geschichtsunterricht	108
3.3.2.	Vorschläge zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	112
3.3.2.1.	Erziehung zur Republik	112
3.3.2.2.	Schule und Politik	113
3.3.2.3.	Inhaltliche Schwerpunkte	116
3.3.2.4.	Der Diskussionsstand des Jahres 1927	118
3.3.3.	Gemeinschaftserziehung und Sozialkundeunterricht	119
3.3.4.	Gegenwartsunterricht	121
3.3.5.	Zeitungskunde	123
3.4.	Die Haltung der Lehrerverbände zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	125
3.4.1.	Der Deutsche Philologenverband	125
3.4.2.	Der Deutsche Lehrerverein	128
3.4.3.	Der Verband deutscher Geschichtslehrer	132
3.4.4.	Der Bund entschiedener Schulreformer	135
3.5.	Die Politik des Ministeriums Becker (1925-1928)	137
3.5.1.	C.H.Beckers Stellung zu Fragen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	137
3.5.2.	Kontroversen um den Geschichtsunterricht	143
3.5.3.	Maßnahmen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	147
3.5.3.1.	Lehrerfortbildung	147
3.5.3.2.	Die Behandlung des Völkerbundes	147
3.5.4.	Maßnahmen gegen die Politisierung der Schule	150
3.5.5.	Auseinandersetzungen um die Verfassungsfeiern in den Schulen	154
3.5.5.1.	Kritik von Rechts	154
3.5.5.2.	Die Vorgänge am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin (1928)	156
3.5.6.	"Republikanische" Personalpolitik	158

Seite

3.6.	Maßnahmen von Institutionen und Vereinigungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	163
3.6.1.	Die Reichszentrale für Heimatdienst	163
3.6.1.1.	Entstehung und Funktion	163
3.6.1.2.	Maßnahmen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung . .	165
3.6.2.	Maßnahmen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht	170
3.6.3.	Die Deutsche Hochschule für Politik	175
3.6.3.1.	Entstehung, Aufgabe, Aufbau	175
3.6.3.2.	Erste Veranstaltungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	181
3.6.3.3.	Die weitere Entwicklung	184
3.6.3.4.	Das Jugendseminar	185
	- Schülerkurse	186
	- Lehrerkurse	190
	- Schülerredewettbewerbe	191
3.6.4.	Sonstige Veranstaltungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	194
3.7.	Zusammenfassung	196
4.	Der Übergang von der staatsbürgerlichen - zur politischen Bildung und Erziehung (1929 bis 1932)	199
4.1.	Die politische und wirtschaftliche Entwicklung im Reich und in Preußen	199
4.2.	Der Entwicklungsstand relevanter Wissenschaften	206
4.2.1.	Pädagogik	206
4.2.2.	Staatsrecht	213
4.2.3.	Zeitungswissenschaft	221
4.2.4.	Wissenschaftliche Politik	224
4.2.4.1.	Bemühungen an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin	224
4.2.4.2.	Der Ansatz Karl Mannheims	229
4.3.	Diskussionen in pädagogischen Zeitschriften	232
4.3.1.	Grundlegende Erörterungen über die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung	234

Seite

4.3.2.	Der Beitrag des Geschichtsunterrichts	241
4.3.3.	Konkrete Probleme einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	245
4.3.4.	Thematische Schwerpunkte	252
4.3.4.1.	Wirtschaftskunde	252
4.3.4.2.	Rechtskunde	253
4.3.4.3.	Schülerselbstverwaltung	254
4.3.4.4.	Völkerbund und Völkerversöhnung . . .	255
4.3.4.5.	Auslanddeutschtum	257
4.3.5.	Gegen eine Politisierung der Jugend	259
4.3.6.	Konzeptionen einer politischen Bildung und Erziehung	263
4.3.7.	Zeitungskunde	267
4.3.7.1.	Diskussionen in Zeitschriften	269
4.3.7.2.	Quellenhefte	278
4.4.	Die Haltung der Lehrerverbände zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung	283
4.4.1.	Der Deutsche Philologenverband	283
4.4.2.	Der Deutsche Lehrerverein	287
4.4.3.	Der Verband deutscher Geschichtslehrer	288
4.4.4.	Der Bund entschiedener Schulreformer	290
4.5.	Maßnahmen des Ministeriums Becker (1929/30)	293
4.5.1.	Weitere Auseinandersetzungen um die republikanischen Verfassungsfeiern. Die Vorgänge in Goslar 1929	293
4.5.2.	Verfassungskunde	299
4.5.3.	Politische Bildung und Erziehung . . .	300
4.6.	Maßnahmen des Ministeriums Grimme (1930-1932)	302
4.6.1.	Adolf Grimmes Stellung zu Fragen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung	302
4.6.2.	Kampf gegen reaktionäre Tendenzen . . .	308
4.6.2.1.	Verfassungsfeiern	308
4.6.2.2.	Reichsgründungsfeiern	311
4.6.2.3.	Schülervereine und wachsende Politisierung	314
4.6.3.	Staatsbürgerliche- oder politische Bildung und Erziehung	318
4.6.4.	Personalpolitik	327

Seite

4.7.	Maßnahmen des Reichs	330
4.7.1.	Entwicklung der Reichs-Institutionen	330
4.7.2.	Initiativen gegen eine Politisierung der Schule	331
4.8.	Maßnahmen von Institutionen und Vereinigungen zur Förderung der politischen Bildung und der Zeitungskunde	333
4.8.1.	Die Reichszentrale für Heimatdienst	333
4.8.2.	Tagungen und Lehrgänge zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung	334
4.8.3.	Die Zeitschrift "Der Staat seid Ihr"	339
4.8.4.	Tagungen des Kölner Forschungsinstituts für internationales Pressewesen	349
4.8.5.	Initiativen des Deutschen Instituts für Zeitungskunde in Berlin	352
4.8.5.1.	Entstehung und Aufgabe des Instituts	352
4.8.5.2.	Zeitungsumfrage an den Schulen . . .	354
4.8.5.3.	Zeitungskundliche Kurse für Lehrer	358
4.9.	Die Konzeption einer "Politischen Propädeutik"	362
4.9.1.	Entstehung	362
4.9.2.	Begriff und Konzeption	363
4.9.2.1.	Johann Strunz	363
4.9.2.2.	Begriff und allgemeine Zielsetzung	365
4.9.2.3.	Die "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik"	377
4.9.3.	Organisatorische Entwicklung und Ausweitung	386
4.9.3.1.	Das Staatsbürgerkundliche Seminar der DHfP und die Kurse für "Politische Propädeutik"	386
4.9.3.2.	Finanzielle Hemmnisse	390
4.9.3.3.	Bemühungen um finanzielle und ideelle Unterstützung	394
	- Zuschüsse städtischer und staatlicher Stellen	394
	- Vertretungskosten für Strunz	397
	- Initiativen zur Förderung der Arbeit durch PSK und Kultusministerium	401
	- Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Geschichtslehrer	404

Seite

4.10.	"Der Zeitspiegel" als Versuch der Realisierung einer überparteilichen politischen Bildung und Erziehung in der Endphase der Weimarer Republik	410
4.10.1.	Entstehung und Konzeption der Zeitschrift	411
4.10.1.1.	Entstehung	411
4.10.1.2.	Verwandte Bestrebungen	413
4.10.1.3.	Die Konzeption des "Zeitspiegel" . .	416
4.10.2.	Analyse des Jahrgangs 1932	419
4.10.2.1.	Hauptteil	419
	- Behandelte Themen	419
	- Einordnung der verwendeten Pressestimmen	422
	- Informationen und Vorbemerkungen zu den einzelnen Themen	435
	- Schaubilder, Karten und Tabellen	437
4.10.2.2.	Übersichten zur Zeitgeschichte . . .	439
4.10.2.3.	Buchbesprechungen	442
4.10.2.4.	Zeitungskunde	442
4.10.3.	Die Entwicklung der Zeitschrift seit 1933	449
4.11.	Zusammenfassung	462
5.	Der Übergang zum Nationalsozialismus	467
5.1.	Bildungspolitische Ziele der Reichsregierung	467
5.2.	Preußische Politik	471
5.2.1.	Verstärkter Rechtskurs bei der Erlaßpolitik	471
5.2.2.	Ansätze zur Verwaltungsreform	473
5.3.	Die Haltung der Lehrerverbände	475
5.4.	Erste Maßnahmen nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten	479
5.5.	Die Gleichschaltung der DHfP	483
5.6.	Zusammenfassung	486
6.	Ergebnisse der Untersuchung	488
	Abkürzungen	503
	Literaturverzeichnis	506
	Schaubild	558

Vorwort

Den Anstoß zu der vorliegenden Untersuchung über "die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925 bis 1932/33)" gab Herr Prof.Dr.H.Bodensieck. Er betreute die Arbeit von Anfang an und stand mir jederzeit mit Hinweisen und Ratschlägen zur Seite. Ihm möchte ich an dieser Stelle besonders danken.
Mein Dank gilt ferner Herrn Prof.Dr.E.Schmack, der sich ebenfalls der Mühe unterzog, zwei Gutachten für die Vergabe eines Promotionsstipendiums zu erstellen.
Ferner habe ich den Damen und Herren zu danken, die mich im Geheimen Staatsarchiv in Berlin-Dahlem, im Staatsarchiv Münster, im Landeshauptarchiv und im Bundesarchiv Koblenz betreuten.
Frau Josefine Grimme gestattete mir freundlicherweise, den Nachlaß von Adolf Grimme durchzusehen.
Dr.Kurt Zierold konnte mir in einem Gespräch interessante Einblicke in die Arbeit des preußischen Kultusministeriums verschaffen, und Dr. Paul Hartig gab mir wertvolle Hinweise für die Kapitel über den "Zeitspiegel" und die Konzeption einer "Politischen Propädeutik". Ihnen sei hier noch einmal besonders gedankt.

Hagen, im November 1977 Reinhard Vent

1. Vorbemerkungen

1.1. Die Bedeutung einer historischen Untersuchung zur politischen Bildung in Deutschland

Die politische Bildung der Jugend ist gerade in einer parlamentarischen Demokratie besonders bedeutungsvoll. Eine weitgehende innere und äußere politische Beteiligung der künftigen Staatsbürger stellt eine conditio sine qua non für das Funktionieren einer lebendigen Demokratie dar. Um sie zu erreichen, ist es notwendig, Interesse zu wecken, notwendige Kenntnisse, Verhaltensweisen und Einstellungen zu vermitteln.
Mit diesem Ziel wurden seit 1945/49 im Bereich der damaligen Westzonen und dann der Bundesrepublik Deutschland (BRD) zahlreiche unterschiedliche Konzeptionen zur politischen Bildung vorgelegt und vor allem in den Schulen erprobt. Doch noch stärker als auf anderen Gebieten des Erziehungswesens prallen hier politisch gegensätzliche Interessen aufeinander. Die Kontroversen werden sowohl in den Parlamenten und Regierungen als auch in der Wissenschaft und der interessierten Öffentlichkeit ausgetragen (1).

---

(1) Aus den letzten Jahren sind hier vor allem die Kontroversen um die hessischen Rahmenrichtlinien und um die Richtlinien für den Politikunterricht in NRW zu nennen.
Dazu u.a.: Schörken, R., Auseinandersetzung , in: Fischer,K.G.(Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 10 ff.
(Zur Zitierweise: Im Literaturverzeichnis sind sämtliche benutzten Titel ausführlich angegeben. In den Anmerkungen erscheint jeweils eine Kurzform mit dem Namen des Verfassers, der Abkürzung des Vornamens, einem Stichwort aus dem Titel und dem Erscheinungsjahr. Bei Zeitschriftenaufsätzen aus der Zeit bis 1933 wird auch die Zeitschrift genannt.)

Wie alle je gegenwärtigen Ideen sind auch die Vorstellungen zur politischen Bildung auf die Zukunft bezogen; zugleich wirkt aber auch stets Vergangenes mit, entweder in Fortführung früherer Modelle oder in bewußter Abkehr von ihnen. Im einzelnen hängen Art und Ausmaß vom Bildungsgang ab, also von persönlichen und kollektiven Erlebnissen des jeweiligen Autors. Insofern lassen sich bestimmte Maßnahmen der Gegenwart nur aus ihrer Vorgeschichte verstehen. Zudem sind in der aktuellen Diskussion verwendete Begriffe mit den ihnen jeweils zugeschriebenen Bedeutungsinhalten nur aus ihren geschichtlichen Entwicklungen heraus sowie bei Kenntnis derjenigen, die sie benützen, einzuordnen und zu kritisieren (1).
Diese zahlreichen Abhängigkeiten der Gegenwart von der Vergangenheit, die Verdeutlichung von Kontinuität und Diskontinuität, erfordern historische Betrachtungen. Für den Bereich der politischen Bildung in einem republikanischen deutschen Staat gehört die Zeit der Weimarer Republik zur Vorgeschichte der Entwicklung in den Westzonen/Bundesrepublik Deutschland nach 1945/49. Eine intensive Auseinandersetzung mit damaligen Bemühungen um eine politische Bildung (damals hieß es z.T. "staatsbürgerliche Bildung und Erziehung") (2) erscheint aus mehreren Gründen notwendig:

1) In der wissenschaftlichen Literatur der Bundesrepublik fehlt bisher, abgesehen von zwei Ausnahmen, eine umfassende, differenzierte Rezeption der Entwürfe, Initiativen und Maßnahmen zur politischen Bildung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik.
2) Aufgrund dieses Mangels besteht ein historisches Interesse an einer umfassenden Darstellung, und zwar sowohl als Beitrag zur Geschichte der Pädagogik dieses Zeitraums als auch als Beitrag zur politischen und zur Geistesgeschichte (3).

---

(1) Koselleck,R., Einleitung. in: Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1 (1972), S. XIII ff.
(2) Zur Begriffsbestimmung s.u. S. 28 ff.
(3) Vgl.: Bracher,D., Auflösung (^{4}1964), S. 150

3) Wie oben bereits angedeutet wurde, herrscht darüber hinaus ein aktuelles Interesse an der Aufarbeitung der Fakten. Vorschläge und Maßnahmen aus jener Zeit können zwar keine auf die Gegenwart anwendbaren Gesetze und direkt zu übernehmenden Rezepte bieten. Sie ermöglichen es aber, bei Beachtung der jeweiligen geistigen Situation, der Partei- und Verbandsinteressen, des Verwaltungsaufbaus usw., vergleichend auf grundsätzliche Probleme und Gefahren falscher Entwicklungen hinzuweisen. Argumente und praktische Vorschläge von damals sollten, wenn auch kritisch, bedacht werden.

Die vorliegende Untersuchung soll u.a. dazu beitragen, damalige Ansätze zu einer aktuellen politischen Bildung der gegenwärtigen Diskussion zugänglich zu machen; es handelt sich dabei um die Konzeption einer Politischen Propädeutik und im Zusammenhang damit um die einer kritischen Zeitungskunde. Deren Wert für gegenwärtige Bedürfnisse müßte allerdings in einem anderen Zusammenhang ausführlich erörtert werden.

Im Hinblick auf Zielsetzung und methodischen Ansatz wird in dieser Arbeit über das hinausgegangen, was bisher zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung der Weimarer Republik veröffentlicht wurde. Jene Vorgaben sollen zunächst kurz dargestellt werden, um so, in Abhebung davon, die neuen Ziele der eigenen Untersuchung zu verdeutlichen.

1.2. Zum Forschungsstand.

In Beiträgen, die sich speziell mit der Geschichte der politischen Bildung und Erziehung beschäftigten, überwog bis ungefähr 1960 nahezu überall eine undifferenzierte Ablehnung von Theorie und Praxis der

---

Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 15 ff.
Wittwer, W.W., Literaturbericht (1975), S. 256 ff.
Wippermann, K.W., Propaganda (1976), S. 11 f.

Staatsbürgerkunde während der Weimarer Republik.
Diese Tendenz wurde in Theodor Wilhelms (Oetinger) Partnerschaftspädagogik besonders deutlich. In seinen 1951 und 1953 erschienenen Büchern (1) grenzte er seine eigenen Vorschläge scharf von Bemühungen der Weimarer Republik ab, die zu ausschließlich auf den "Staat" bezogen gewesen seien, wie Wilhelm meinte (2). Dabei übersah er jedoch Initiativen, welche den Gedanken der Gemeinschaftserziehung - im Sinne Kerschensteiners oder sozialistischer Pädagogen - als entscheidend herausgestellt hatten (3).
Bezeichnend für die unzureichende Berücksichtigung der Konzeptionen aus der Epoche bis 1933 war ein knapper Beitrag Heinrich Schüßlers aus dem Jahre 1954 über "Staatsbürgerliche Erziehung" (4); darin berücksichtigte er lediglich einige Vorschläge Kerschensteiners.
Diese Beschränkung auf wenige bedeutende Pädagogen war vor allem in Darstellungen der "Geschichte der Pädagogik" üblich.
Vereinzelte kritische Stimmen wurden bereits in den 50er Jahren laut. So warnte Wilhelm Flitner 1955 davor, undifferenziert die Pädagogik der 20er Jahre "für das Unglück von 1933" verantwortlich zu machen (5). Er verwies auf zahlreiche Faktoren, die die Durchsetzung reformpädagogischer Ideale in der Schulpraxis weitgehend verhindert hätten. Für den Bereich der politischen Erziehung stellte er heraus, daß es nicht gelungen sei, "in die alten Schläuche der politisch relevanten Unterrichtsstoffe einen neuen Wein zu gießen" (6).

---

(1) Oetinger, F., Wendepunkt (1951)
Ders., Partnerschaft (1953)

(2) Ebenda (1953), S. 20 ff.

(3) Z.B.: Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (^{8}1925)
Ders., Begriff (^{9}1961)
Kawerau, S., Gemeinschaftskunde in: Die Neue Erziehung 1921, S. 115-120

(4) Schüßler, H., Staatsbürgerliche Erziehung (1954)

(5) Flitner, W., Systeme (1955), S. 482

Trotz dieses negativen Fazits wies Flitner auf Versuche hin, neue Wege zu gehen. Dabei nannte er die Hochschule für Politik in Berlin. Durch die Feststellung, daß "ihr Augenmerk auf den Politiker selbst gerichtet" gewesen sei, wurde die Tätigkeit dieser Institution jedoch verkürzt charakterisiert; die dort entwickelte Konzeption einer "Politischen Propädeutik" beweist das (1).
Für den Zeitraum von 1750 bis 1880 war Andreas Flitner mit seiner Habilitationsschrift von 1954 neue Wege gegangen, indem er die Erziehung "in ihrer mannigfachen Verschränkung und Abhängigkeit von vielen Bereichen des Lebens und des Geistes" mit besonderer Berücksichtigung der Politik, untersuchte (2).
E.Weniger begrüßte in seiner Besprechung diesen Versuch einer problemgeschichtlichen Darstellung (3).

Das Jahr 1960 bildete einen gewissen Einschnitt. Die Partnerschaftsdiskussionen flauten allmählich ab, und das allgemeine Thema der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung wurde, z.T. unter verstärkter Anteilnahme sozialwissenschaftlicher Disziplinen, seitdem differenzierter dargestellt.
Eine umfangreichere, schon stärker gegliederte, aber immer noch zum großen Teil ideengeschichtlich ausgerichtete Darstellung politischer Pädagogik in Deutschland legte Klaus Hornung 1961 vor (4). Neben den Theorien bedeutender Pädagogen (Foerster, Kerschensteiner, Spranger, Weniger, Litt) und Politiker (C.H.Becker, A.Grimme und als Beamten H.Richert) wies er auf eine Institution wie die Reichszentrale für Heimatdienst (RfH) hin.Zwar zitierte Hornung aus dem Geleitwort Adolf Grimmes zu Band 4 der "Schriften-

---

(6) Ebenda, S. 485

- - - - - -

(1) Ebenda, S. 487
(2) Flitner, A., Politische Erziehung (1957), S. 11
(3) Weniger, E., Geschichte (1958)
(4) Hornung, K., Etappen (1961)

reihe zur politischen Propädeutik". Er übersah dabei jedoch die Bedeutung dieser Konzeption für die politische Jugenderziehung. So gelangte auch er einleitend zu dem Urteil, "daß die entsprechenden Bemühungen der ersten deutschen Republik nicht zuletzt daran gescheitert sind, daß sie abstrakte 'Staatsbürgerkunde' geblieben und in der belehrenden Vermittlung von Wissen über die Institutionen des Staates und deren Funktionen stecken geblieben waren" (1).
In der Folgezeit erschienen mehrere institutionen- und problemgeschichtliche Untersuchungen, die sich mit Teilbereichen der Entwicklung politischer Bildung auseinandersetzten. Neben R.Muckermann, der - als ehemaliger Direktor der Landesabteilung Industriegebiet der RfH - kurz zur Geschichte dieser Institution Stellung nahm (2), lieferte Johannes Karl Richter 1963 mit seiner Westberliner Dissertation einen ersten umfassenden Beitrag zu diesem Spezialproblem (3). Bemerkenswert war Lothar Bossles knappe Skizze von Initiativen zu einer politischen Bildung in der Weimarer Republik (4). Neben Spranger, Max Weber, Foerster und Hermann Heller wies er auf verdienstvolle Initiativen der Deutschen Hochschule für Politik (DHfP), der RfH und einiger privater Vereinigungen hin. Nach seiner Meinung handelte es sich dabei jedoch um "schöpferische Außenseiterleistungen": "Dieses partielle demokratisch-politische Erziehungsdenken kam gegen die noch mächtig nachwirkende unpolitische oder autoritäre Bildungstradition in großen Teilen der Erzieherschaft, dem Beamtentum und einflußreichen sozialen Gruppen nicht auf" (5). Damit brachte Bossle den Einfluß jener antirepublikanischen Faktoren, die

---

(1) Ebenda, S. 114

(2) Muckermann, R., 40 Jahre (1961)

(3) Richter, J.K., Reichszentrale (1963)
Auszüge in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" B 25/63
vgl. auch: Wippermann, Propaganda (1976)

(4) Bossle, L., Problematik (1962)

(5) Ebenda, S. 1

Bemühungen um eine demokratische Bildung und Erziehung neutralisierten und bekämpften, in die Diskussion ein. Darauf hatten u.a. auch Mohler, Pikart und Runge ausführlicher hingewiesen (1). Näher zu untersuchen sein wird Bossles weitere These, daß die Demokraten von Weimar "gegen die stupide Irrationalität einer politischen Mystik und Romantik auf der Seite der Antidemokraten... die kühle und wertfreie Rationalität eines weitgehend formalen Verfassungsstaatsdenkens" ausspielten (2). Paul Röhrig beschränkte sich bei seinem bewußt fragmentarischen,geschichtlichen Rückblick im großen und ganzen auf die Wiedergabe der Vorstellungen Kerschensteiners, Foersters, Litts und Sprangers (3). Allerdings berücksichtigte er auch die Richertschen Richtlinien; damit berührte er bildungspolitische Probleme.
Karl Borcherding hatte in seiner Materialsammlung u.a. amtliche Erlasse und Richtlinien wiedergegeben und so ebenfalls bildungspolitische Fragen angeschnitten (4). Im Laufe dieser Arbeit wird näher zu untersuchen sein, inwieweit Borcherdings einleitende Aussagen über die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung zutreffen. So stellte er u.a. fest: "Die Beschränkung auf die Kunde vom Staat, die in der bloßen Institutionskunde und einer Verfassungslehre stecken blieb, aber auch die Furcht vor einer Erörterung der politischen Zustände und Verhältnisse konnten kein Verständnis und keine Einsichten erwecken" (5).
"Im Gegensatz zu den Thesen über den Untergang der Weimarer Republik, daß das Versagen der Staatsbürgerkunde eine der Ursachen war, zeigen die ausgewählten

---

(1) Mohler, A., Konservative Revolution (1950; 2 1972)
Pikart, E., Beamtenpolitik (1958)
Runge, W., Politik (1965)

(2) Bossle, L., Problematik (1962), S. 1

(3) Röhrig, P., Politische Bildung (1964)

(4) Borcherding, K., Wege (1965)

(5) Ebenda, S. 35

Dokumente und Aussagen, daß es diese Staatsbürgerkunde nur in Ansätzen gab, weil die Forderungen trotz der vorliegenden Beschlüsse nicht beachtet wurden" (1).
Eberhard Becker veröffentlichte 1966 seine bei A.Flitner und O.F.Bollnow erstellte Dissertation über "die Staatsbürgererziehung im Anfang der Weimarer Republik (1918-1924)" (2). Er strebte durch Beachtung der "politischen Situation" und der "antidemokratischen Tendenzen jener Zeit" eine gerechte Würdigung der Leistungen auf diesem Gebiet an (3). Die Einbeziehung politischer und gesellschaftlicher Faktoren fand hier indes lediglich in Ansätzen statt.

Aus dem Jahre 1970 stammte die Zusammenstellung einiger Grundsatzreferate der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923, die von K.G.Fischer herausgegeben wurde (4). Er beschränkte sich in seiner Einleitung auf die Darstellung der Auseinandersetzungen um die Weimarer Reichsverfassung (WRV), der Reichsschulkonferenz 1920 und der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923. Diese Stationen waren bereits von E.Becker und teilweise von Hornung dargestellt worden. Fischer setzte bei seinem insgesamt negativen Urteil andere Schwerpunkte als Borcherding. Er stellte fest: "... so wenig es sich 1918/19 um einen 'Neubeginn' handelte, so wenig ist die Annahme gerechtfertigt, daß der Nationalsozialismus etwas prinzipiell und qualitativ anderes als 'Politische Bildung' anbieten mußte als das hier, aus der Tradition schöpfend, Ermöglichte oder zumindest bereits teilweise dissutando Wahrgenommene" (5). Fischer stützte diese Benauptung auf einige "Rosinen-Zitate" überwiegend konservativer Politiker. Im Sinne einer objektiven Darstellung hätten auch andere

---

(1) Ebenda, S. 36
(2) Becker, E., Staatsbürgererziehung (1966)
(3) Ebenda, S. III
(4) Fischer, K.G. (Hrsg.), Politische Bildung (1970)
(5) Ebenda, S. 14

Stimmen berücksichtigt werden müssen. Dabei ist es erst eine zweite Frage, wie die tatsächliche Stärke der Gruppen einzuschätzen wäre.

Gegen sämtliche bisher genannten Beiträge hoben sich die Arbeiten von D.Hoffmann (1970) und H:Weber (1972) durch den Umfang und den Grad der Differenzierung positiv ab (1).
Hoffmann untersuchte ausführlich die Konzeptionen bedeutender Pädagogen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung, den Einfluß von Kulturpolitikern, Institutionen, Parteien, Verbänden und der amtlichen Kulturpolitik.
Während Hoffmann den Zeitraum von 1890 bis 1933 untersuchte, beschränkte sich Weber in seiner Tübinger Dissertation von 1972 auf die zweite Hälfte der Weimarer Republik. Er untersuchte dabei die Maßnahmen in den Schulen und in den Jugendverbänden.
In Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen sollen unten die Ziele und die Methoden der vorliegenden Untersuchung dargelegt werden.

Während bei den Arbeiten zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung eine Entwicklung von ideen-/geistesgeschichtlichen- über problemgeschichtlichen- zu sozialgeschichtlichen Darstellungen, die zunehmend umfangreicher und differenzierter wurden, festgestellt werden konnte, wurde das Thema in "Geschichten der Pädagogik" entweder gar nicht oder viel zu knapp behandelt. Fast durchgängig arbeitete man hier ideen- und geistesgeschichtlich. Dabei wurden nur einige bedeutende Pädagogen berücksichtigt (2). Die Verfasser vernachlässigten Vertreter wie Litt, Spranger, Rünlmann, Radbruch u.a. häufig ebenso wie staatliche

---

(1) Hoffmann,D., Politische Bildung (1970)
Weber,H., Ratlosigkeit (1972)

(2) So bei: Scheibe,W., Pädagogik (1960)
Giese,G., Quellen (1961)
Ruß,W., Geschichte (^{6}1963)
Blättner,F., Geschichte (^{12}1966)
Rechtmann,H.J., Geschichte (^{3}1967)
Reble,A., Geschichte (^{11}1971)

Erlasse und Maßnahmen, die Bemühungen bestimmter Institutionen und die Haltung von tonangebenden Politikern, von Parteien und Verbänden. Zusammenhänge mit politischen Faktoren wurden so kaum deutlich. Durch eine solche, überwiegend personenbezogene, ideengeschichtliche Behandlung der Thematik war der Blick für andere Faktoren, die sowohl Einfluß auf die theoretischen Entwürfe als auch auf die Möglichkeit zur Realisierung ausübten, nahezu völlig versperrt. Zusammenhänge mit den Zielen und der Politik der Parteien, Verbände, der Kultusbürokratie, mit rechtlichen und wirtschaftlichen Bedingungen wurden daher höchstens am Rande gestreift. Die für viele Autoren symptomatische Blickverengung auf die Äußerungen einiger bedeutender Pädagogen verhinderte zudem weitgehend die Rezeption der vielfältigen Diskussionen zur staatsbürgerlichen- bzw. politischen Bildung und Erziehung, die z.T. von Schulpraktikern, Parteipolitikern und Verbandsfunktionären in Zeitschriften geführt wurden. Dies hatte zur Folge, daß bis auf die Arbeiten von Hoffmann und Weber, zu denen man teilweise Ausführungen von E.Becker und die knappen Hinweise von L.Bossle hinzunehmen sollte, ein wesentlicher Mangel der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung während der Weimarer Republik in der formal-legalistischen Behandlung des Staates und der Verfassungsbestimmungen gesehen wurde. Diese Sichtweise, die u.a. Th.Wilhelm, Hornung und Borcherding vertraten, ist indessen zu undifferenziert. Waren doch vor allem seit Ende der 20er Jahre Initiativen ergriffen worden, die das Ziel hatten, an Stelle einer z.T. abstrakt-legalistischen Lehre vom "Staat an sich" oder der Verfassung von 1919 eine konkret politische Bildung und Erziehung zu setzen. Vor allem diese Bestrebungen sollen hier gewürdigt werden.

1.3. Ziele der Untersuchung

Die Untersuchung soll z.T. notwendige Ergänzungen zu den Arbeiten Hoffmanns und Webers liefern. Daher ist zunächst eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem von ihnen vorgelegten Material unerläßlich. Im Zusammenhang damit wird dann eine Bestimmung der eigenen Schwerpunkte und Ziele einhergehen.
Im Gegensatz zu Hoffmann, der den größeren Zeitraum von 1890 bis 1933 behandelte, soll sich die vorliegende Untersuchung auf den Zeitraum der Weimarer Republik, vor allem auf die Jahre 1925 bis 1932/33, beschränken. Den Schwerpunkt bildet Preußen. Diese zeitliche und räumliche Eingrenzung ermöglicht einen breiteren methodischen Ansatz und differenziertere Ergebnisse als dies für Hoffmann möglich war.
Sein Anliegen war es, neben einer Ideengeschichte der politischen Bildung auch gesellschaftliche und politische Faktoren und Zusammenhänge zu berücksichtigen (1). Neben den Vorstellungen von Pädagogen (Foerster, Kerschensteiner, Nohl, Weniger, Rühlmann, Litt, Spranger, Giese, Krieck) und von einigen Politikern (Rathenau, Naumann, Preuß) ging er auf die geistige Situation, auf die Weimarer Reichsverfassung (WRV), auf bedeutsame Konferenzen, auf die Haltung der Parteien, auf die preußischen Richtlinien und auf Institutionen (RfH, DHfP) ein. Durch diesen relativ umfassenden Ansatz und die Ausführlichkeit seiner Darstellung hebt er sich positiv von vorangegangenen Versuchen anderer Autoren ab, wenn man das Erfassen der situations- und phasenspezifischen Komplexe für wesentlich hält. Dessen ungeachtet bestehen für die Zeit der Weimarer Republik noch Lücken, die ergänzt werden müssen, bzw. es handelt sich um Teilgebiete, die ausführlicher und nuancierter zu betrachten sind. So urteilte Wittwer, daß die Arbeit von Hoffmann sich größtenteils auf "die Darstellung einer Geschichte der theoretischen Modelle der politischen Bildung" beschränkt, "für die der

---

(1) Hoffmann,D., Politische Bildung (1970), S. 31 ff.

schul- und gesellschaftspolitische Bereich lediglich ergänzenden Charakter" habe (1).
Dort,wo Hoffmann gesellschaftliche und politische Faktoren einbezieht, beschränkt er sich auf einige wenige. Der Bezug zu konkreten Situationen und die jeweilige Entwicklung werden nur ansatzweise sichtbar. Gerade in dieser Beziehung müßte für das Verständnis der amtlichen Politik in einer breiter angelegten Untersuchung wesentlich konkreter vorgegangen werden. H.Dieres Arbeit bietet wertvolle Ansätze, allerdings nur bis 1924, zudem bewußt parteilich im Sinne der in den 50er Jahren in der DDR vertretenen marxistisch-leninistischen Ideologie (2).
Hoffmann ist sich zwar der Notwendigkeit eines umfassenden Ansatzes bewußt (3), auf die u.a. Furck und Bracher hingewiesen hatten (4). Das Schwergewicht legte er dennoch auf die pädagogische Theorie im Gegensatz zu der nur schwer und unvollständig zu erfassenden Praxis (5).
In diesen Vorbehalten ist ihm zuzustimmen. Dennoch sollte versucht werden, zumindest bis auf eine mittlere Abstraktionsebene vorzudringen.
Durch seine theoretische Unterscheidung zwischen pädagogischem und rein historischem Aspekt (6) berücksichtigte er nicht genügend das interdependente Verhältnis beider Bereiche.

---

(1) Wittwer, W.W., Literaturbericht (1975), S. 261

(2) Diere, H., Schulpolitik (1964)
Ebenfalls im Sinne eines umfassenden, politische und gesellschaftliche Verhältnisse berücksichtigenden, Ansatzes:
Hohendorf, G., Bewegung (1954)
Wilhelm, Th., Pädagogik (³1963)
Giesecke, H., Schulpolitik (1965)
Böhm, W., Kulturpolitik (1973)
Roemheld, R., Demokratie (1974)
Huhn, J., Geschichtsdidaktik (1975)

(3) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 16 ff.

(4) S.o. S.2, Anm. 3!

(5) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 22 ff.

(6) Ebenda, S. 16 ff.

Der starke theoretische Schwerpunkt wurde auch darin deutlich, daß Hoffmann die pädagogischen Phänomene "zuerst im Detail und chronologisch" interpretieren, die historischen, politischen und gesellschaftlichen Phänomene aber "vorzugsweise synoptisch" behandeln wollte (1). Bei einem derartigen Vorgehen geriet er in die Gefahr, lediglich allgemeine Feststellungen zu treffen und so dem Anspruch, Zusammenhänge zu verdeutlichen, nicht gerecht zu werden.
Weil D.Hoffmann überwiegend von politischer Bildung und Erziehung sprach (2), waren seine Erkenntnismöglichkeiten zusätzlich eingeschränkt. Zur Zeit der Weimarer Republik war die Bezeichnung "Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" weiter verbreitet. Eine Unterscheidung zwischen beiden Begriffskombinationen ist notwendig, da hinter ihnen jeweils verschiedene Konzeptionen standen. Hoffmann hat diese Unterschiede zwar gesehen (3), sie hätten jedoch eindeutiger herausgearbeitet werden müssen. Bei Auswertung der Zeitschriftenliteratur läßt sich nämlich eine Entwicklung von einer staatsbürgerlichen hin zu einer politischen Bildung und Erziehung erkennen.

Vor allem Johann Strunz propagierte in zahlreichen Aufsätzen, die im "Deutschen Philologen-Blatt", in "Vergangenheit und Gegenwart" (V.u.G.) und in der "Neuen Erziehung" erschienen, die Konzeption einer "Politischen Propädeutik" (4).
Ähnliche Ansätze vertraten in diesen Jahren Deiters, Huhnhäuser, Koch und eine Gruppe Schleswig-Holsteinischer Geschichtslehrer (5).

---

(1) Ebenda, S. 33

(2) Z.B.: Ebenda, S. 36, 38 ff.

(3) Ebenda, S. 36

(4) Siehe Literatur-Verzeichnis S.506 ff.,bes. J.Strunz!

(5) Deiters, H., Lage, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 496-507
Ders., Literaturberichte, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1932, S. 410-416
Mähl, H., Parteigeschichte, in: V.u.G. 1930, 462-474
Koch, O., Schule, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 521-527

Die große Zahl der Zeitschriftenbeiträge weist auf die Bedeutung und die damalige Aktualität dieser Bestrebungen um politische Bildung und Erziehung hin. Dieser deutliche Wendepunkt ist in der bisherigen Literatur, d.h.auch bei Hoffmann, nur ansatzweise beachtet worden.
Weber ging in seiner Dissertation allerdings kurz auf die Konzeption der an der DHfP betriebenen "Politischen Propädeutik" und auf Bemühungen um Einbeziehung der Zeitungen in den Unterricht ein (1).
Diese Ansätze bilden einen Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung und werden auf einer breiteren Materialbasis ausführlicher als bei Weber dargestellt. Im Zusammenhang damit wird die Zeitschrift "Der Zeitspiegel" analysiert, welche seit 1932 im Teubner-Verlag erschien und den Versuch darstellte, die Konzeption einer "Politischen Propädeutik" mit der einer kritischen Zeitungskunde zu verbinden und der Unterrichtspraxis zugänglich zu machen. Auf dieses Unternehmen wiesen weder Hoffmann noch Weber hin.
Ferner kommt es in dieser Arbeit darauf an zu zeigen, daß der "Begriff der politischen Erziehung" nicht nur "von den Gegnern der Weimarer Republik als Gegenbegriff zur demokratischen Staatserziehung überhaupt gebraucht wurde" (2), wie Weber feststellte, sondern vielmehr in Ansätzen zu einer republikanischen Erziehung auftauchte, die sich, "mit den Wesensmerkmalen der Demokratie" auseinandersetzten (3).
Weber führte, u.a. im Hinblick auf die Konzeption der "Politischen Propädeutik", aus: "Die anders gearteten

---

Huhnhäuser auf mehreren Lehrerfortbildungstagungen zur staatsbürgerlichen Bildung und zur Zeitungskunde. Vgl. Kap. 4.8.2.; 4.8.5.3.

---

(1) Weber,H., Ratlosigkeit (1972), S. 97 ff.

(2) Ebenda, S. 14

(3) Weber vermißte die Verbreitung entsprechender Ansätze. Ebenda, S. 4
Er wies allerdings auf Hemmnisse für derartige Versuche hin. Ebenda, S. 18, 21, 34 ff.

Bemühungen Einzelner und die nie über Anfänge hinausgekommenen Ansätze wie z.B. die Praxis der Zeitungslektüre im staatsbürgerlichen Unterricht, sind nicht repräsentativ für das, was im Schulwesen der Weimarer Republik im Hinblick auf die Staatsbürgererziehung geleistet bzw. nicht geleistet wurde"(1). Dieses Urteil soll hier vor allem daraufhin überprüft werden, ob es auch für das Land Preußen so zutrifft.

Über die Darstellungen von Hoffmann und Weber hinausgehend, soll durch die Hinzunahme anderer Quellen und Materialien ferner versucht werden, zu einer konkreteren und differenzierteren Charakterisierung der staatsbürgerlichen und politischen Bildung und Erziehung, der unterschiedlichen Strömungen, Einflußfaktoren und Entwicklungen zu gelangen. Dies gilt sowohl für die theoretischen Konzeptionen als auch für die gesellschaftlichen und politischen Kräfte, zu denen bei Hoffmann die Kapitel über die WRV, den Schutz der Republik, die praktischen Versuche und Richtlinien, die Arbeit der DHfP, die Volksschullehrerbildung, die RfH und die politischen Parteien und Ideologien gehörten.

Hoffmann stellte fest, daß es "vor dem Jahre 1945 in Deutschland keine vollständige Theorie der demokratischen politischen Erziehung gegeben" habe, "auf die man unmittelbar einen entsprechenden Unterricht hätte gründen können, also auch keine, die irgendwo in die Praxis umgesetzt worden ist..." (2). Bei diesem negativen Urteil versäumte er es, die Bemühungen in Groß-Berlin, zu einer "Politischen Propädeutik" zu kommen, ähnliche Initiativen der Schleswig-Holsteinischen Geschichtslehrer und mancher Schulaufsichtsbeamter, wie z.B. Deiters und Huhnhäuser, zu berücksichtigen. Jene Bemühungen sollen in der vorliegenden Untersuchung ausführlich dargestellt werden.

---

(1) Ebenda, S. 121 f.

(2) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 376 f.

1.4. Zur Methode

Für die Anlage der Arbeit gilt es zu bedenken, daß von 1919 bis 1933 in Deutschland eine parteienstaatliche Demokratie existierte. Wenn man diese Rahmenbedingungen berücksichtigt, führt dies zu einer beträchtlichen Erweiterung der auf die Bildungspolitik einflußnehmenden Faktoren. Die politischen Parteien und Interessenverbände haben damals Einflußmöglichkeiten auf die Politik gewonnen. Unter dem Aspekt der politischen Wahlen wuchs die Bedeutung der "öffentlichen Meinung" noch weiter. "Einsame Entschlüsse" der Politiker konnten kaum noch durchgesetzt werden. Regierung und Verwaltung unterlagen vielfach einer öffentlichen Kontrolle. Gegensätze, die früher bereits latent vorhanden waren, brachen nun auf. Praktische Politik war nur noch in Kompromissen möglich. Dieser Sachverhalt zwingt zu einem breit angelegten, umfassenden Ansatz. Monokausale Erklärungsmodelle müssen hier versagen.

Es soll versucht werden, die Ziele und Maßnahmen wichtiger beteiligter Faktoren (Verbände, Parteien, preußische Regierungen, Unterrichtsverwaltung, Institutionen, Wissenschaften, theoretische Entwürfe) darzustellen, sowie Zusammenhänge und Abhängigkeiten hervorzuheben, und zwar sowohl in speziellen punktuellen Situationen als auch in der Entwicklung von 1925 bis 1932/33. Dabei wird jeweils ein von der Materiallage her vertretbarer Kompromiß zwischen Systematisierung und Spezifizierung zu suchen sein.
Einerseits sind Ereignisse, Situationen, Konzeptionen und Maßnahmen in ihrer Einmaligkeit zu beachten, andererseits ist die Abstraktion vom Einzelnen zur Kennzeichnung größerer Zusammenhänge erforderlich. Dies verlangt systematisch angelegte Querschnitte im Rahmen eines historisch-prozeßhaft angelegten Längsschnitts. Um eine sinnvolle Kombination beider Methoden zu erreichen, wurde der behandelte Zeitraum in Phasen eingeteilt, die sich auf Grund bestimmter Kriterien eindeutig voneinander abheben. Bei einem derartigen Vorgehen muß jedoch immer kritisch bedacht

werden, daß die Grenzen fließend sind und daß Überlagerungen stattfinden (1).
Innerhalb der einzelnen Phasen, die sowohl durch politische Kriterien als auch durch Entwürfe und Maßnahmen zur politischen Bildung bestimmt sind, werden die zahlreichen beteiligten Faktoren nebeneinander dargestellt, so daß der jeweilige Entwicklungsstand der internen Diskussionen in einem bestimmten Zeitraum deutlich wird. Bei der Untersuchung der praktischen Bildungspolitik der jeweiligen preußischen Ministerien sollen dann, soweit dies möglich ist, die unterschiedlichen Wünsche und Einflüsse der relevanten Faktoren in die Betrachtung einbezogen werden.
Die chronologische Anordnung der einzelnen Phasen ermöglicht die Kennzeichnung von Entwicklungen. Querverweise zu einzelnen Kapiteln lassen die Orientierung über die Entwicklung einzelner Bereiche zu, die aufgrund der Phaseneinteilung auseinandergerissen wurden.
Wie u.a. Hoffmann feststellte (2), bereitet es besondere Schwierigkeiten, die praktischen Maßnahmen und deren Erfolg zu erfassen. Dies kann nur indirekt und ansatzweise geschehen.
Es reicht auf keinen Fall aus, wenn lediglich die Vorstellungen einiger bekannter Pädagogen referiert werden. Um stärker Vorschläge aus der Praxis und für die Praxis berücksichtigen zu können, werden Aufsätze aus pädagogischen Zeitschriften herangezogen, die sich mit Problemen der staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung auseinandersetzten. Obwohl auch dabei einschränkend Einflüsse des Verlags und der Herausgeber zu bedenken sind, die vermutlich selektierend und teilweise verändernd auf Umfang und Inhalt wirkten, läßt sich doch ein relativ breites Spektrum von Meinungen ausmachen. Zudem kündigen Aufsätze häufig neue Tendenzen an, indem sie Zwischenergebnisse aus noch nicht abgeschlossenen Forschungen

---

(1) Schieder, Th., Geschichte (^{2}1968), S.88 ff.
(2) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S.23 f., 376 ff.

zur Diskussion stellen oder die Thesen geplanter Monographien skizzieren.
So bietet sich gerade für einen zeitlich begrenzten Abschnitt und unter der Zielsetzung, Entwicklungslinien differenziert darzustellen, die Analyse von Aufsätzen an. Außerdem gestattet die Gesamtheit der in einer Zeitschrift zu einem Thema veröffentlichten Beiträge vorsichtige Rückschlüsse auf Diskussionen innerhalb eines bestimmten Kreises (z.B. Lehrerverband), die Selbstzeugnisse wie Entschließungen, Stellungnahmen usw. sinnvoll ergänzen können.
Im Gegensatz zu bisherigen Arbeiten zur politischen Bildung, in denen meist nur zufällig vereinzelte Aufsätze berücksichtigt wurden, wird hier eine systematische Auswertung einiger pädagogischer Zeitschriften angestrebt.
Aufgrund dieses Schwerpunktes werden Monographien aus der Zeit zwischen 1918 und 1932 nur vereinzelt berücksichtigt. Bedeutende Werke für die Theorie der politischen Bildung sind von Hoffmann bereits ausführlich dargestellt worden, so daß von Fall zu Fall auf dessen Ergebnisse verwiesen werden kann.
Wie die Untersuchung von Schallenberger verdeutlichte (1), bedarf eine gründliche und umfassende Schulbuchanalyse einer eigenen Arbeit. Dieser Aspekt mußte hier weitgehend ausgeklammert werden. Die Aufstellungen der für Preußen genehmigten Bücher sind in den einzelnen Jahrgängen des Zentralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung (Zentralblatt) in Preußen zu finden.
Neben diesen Schulbüchern erschienen während der Weimarer Republik zahlreiche Monographien und Sammelbände mit didaktischen und methodischen Hinweisen zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung.
Einen Überblick über die Anzahl dieser Veröffentlichungen gewinnt man bei der Lektüre der in V.u.G., in dem "Deutschen Philologen-Blatt", der "Monatsschrift für höhere Schulen", der "Neuen Erziehung" und dem

(1) Schallenberger, H., Untersuchungen (1964)

"Pädagogischen Zentralblatt" wiedergegebenen Bücherbesprechungen zur "Staatsbürgerkunde", "Staatslehre", "Staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung" oder "Bürgerkunde" (1).
In den von Adolf Hedler im "Deutschen Philologen-Blatt" verfaßten Überblicken wurden neben Schulbüchern, didaktischen und methodischen Werken auch solche besprochen, die den Lehrer mit notwendigen fachlichen Kenntnissen versorgten (2).
Seit Mitte der 20er Jahre schien die Produktion von Bürgerkunden und methodischen Schriften nachzulassen (3). Die Verlage legten in den folgenden Jahren meist nur Neuauflagen bereits bekannter Werke vor (4).
Dieser Tatbestand erhöht die Bedeutung der in dieser Arbeit herangezogenen Zeitschriftenaufsätze, da dort auch weiterhin neue Aspekte in die Diskussion eingebracht wurden.

Hinzutreten soll die amtliche Bildungspolitik, d.h. Initiativen des Ministeriums und ggf. der Schulaufsichtsbehörden mit Richtlinien und Erlassen.
Während Richtlinien und Lehrpläne längerfristig konzipierte amtliche Anweisungen zu Stundentafeln, Zielen, Inhalten und Methoden enthalten, reagieren Erlasse meist kurzfristig auf neue Erfordernisse, Lücken und Mißstände. Obwohl die Einhaltung dieser Anordnungen durch die Schulaufsichtsbehörden kontrolliert werden soll, hat der einzelne Lehrer noch einen relativ großen Freiraum. Mißstände werden nur vereinzelt bekannt und öffentlich diskutiert. Diese Einschränkung gilt

---

(1) Z.B.: Hedler, A., Literaturbericht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922 ff.
Ders., Staatsbürgerkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1920, S. 313-321
Staatskunde in: Die Neue Erziehung 1929, S. 486-488
Staatsbürgerkunde. in: Pädagogisches Zentralblatt 1926, S. 139 f., 426 ff., 534 ff., 753 f.
Bauerschmidt, Staatsbürgerliche Bildung, in: V.u.G. 1919, S. 30-35
Rühlmann, P,, Staatslehre, in: V.u.G. 1922, S. 222-235

(2) Siehe die Literaturberichte ab Jg. 1922!

vor allem für konservative und antirepublikanische Tendenzen während der Weimarer Republik, da ein großer Teil der Eltern, Schüler, Kollegen und teils auch der Schulaufsichtsbeamten diese Haltung teilte. Dennoch ist es möglich, auf Grund von Ergänzungserlassen Mißstände zu erschließen. Zudem konnten durch eingehende Berücksichtigung der Protokolle des preußischen Landtags immer wieder sogenannte "Fälle" entdeckt werden, die bei Anfragen und Debatten eine Rolle spielten. Diese Quelle ist bisher in der Literatur nur ansatzweise ausgewertet worden (1). Wenn auch die Interessengebundenheit der jeweiligen politischen Partei kritisch zu bedenken ist, so erlauben diese Beispiele doch einen Einblick in die Praxis der Schulen, ohne allerdings als repräsentativer Querschnitt angesehen werden zu können.
Die Auswertung der Landtagsprotokolle ermöglicht zudem eine realistischere Einschätzung der Parteieinstellungen, als dies aus allgemeinen Programmen erschlossen werden kann. In der direkten Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner in einer speziellen Situation und häufig unter dem Zwang, Entscheidungen herbeiführen zu müssen, sind die Parteien gezwungen, neben der Formulierung von allgemeinen Wünschen und Postulaten, auch zu konkreten Fragen Stellung zu nehmen.
Im Gefolge der republikanischen Entwicklung in Deutschland gewannen Interessenvertretungen zunehmend an Bedeutung und Einfluß. Bei der Bildungspolitik mußten die Lehrerverbände, vor allem der mitgliederstarke Deutsche Lehrerverein (DLV) und der Deutsche Philologenverband bzw. deren preußische Zweigverbände, mit in Betracht gezogen werden. Es kam zu personellen Verflechtungen zwischen den Verbänden, den Parteien und

---

(3) Hedler, A., Literaturbericht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 172; 1927, S. 508; 1929, S. 733

(4) Ders., in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 125

---

(1) Zu einem anderen Thema legte Schweitzer eine entsprechende Dokumentation vor: Schweitzer, C.C., Nation (1976)

der Unterrichtsverwaltung. Lehrer wurden in die Parlamente gewählt und in die Ministerien berufen. Darüber hinaus wandten sich die Verbände häufig in Eingaben an das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Ministerium f.W.,K.u.V.), um nach Möglichkeit die Interessen ihrer Mitglieder durchzusetzen. Diese Initiativen und auch die personellen Verflechtungen sollen, soweit sie erkennbar sind, in diese Untersuchung mit einbezogen werden; denn zum einen handelte es sich bei den Lehrerverbänden um einen wichtigen Faktor, der Einfluß auf die Bildungspolitik der Regierung nahm,und zum anderen spiegelt die Verbandshaltung, wenn auch mehrfach gefiltert, die Meinung eines großen Teils der Mitglieder wider. Von besonderem Interesse ist die Haltung des Verbands deutscher Geschichtslehrer, wie überhaupt Vorschlägen zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts Beachtung geschenkt werden muß (1).

1.5. Zur Quellenlage.

Im Rahmen der Untersuchung werden folgende pädagogische Zeitschriften ausgewertet. Neben der "Monatsschrift für höhere Schulen" und dem Blatt "Die Erziehung", die relativ unabhängig waren, wurden solche ausgewählt, welche bestimmten Gruppen oder Verbänden nahestanden oder ihnen als offizielles Organ dienten. Dies waren: "Die neue Erziehung" (Bund entschiedener Schulreformer), "Vergangenheit und Gegenwart" (V.u.G.) (Verband deutscher Geschichtslehrer), "Deutsches Philologen-Blatt" (Deutscher Philologenverband), "Die Deutsche Schule" und die "Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" (ADLZ) (Deutscher Lehrerverein).

---

(1) Zum Geschichtsunterricht zur Zeit der Weimarer Republik: Schallenberger, H., Untersuchungen (1964)
Erdmann, K.D., Geschichte (1968)
Huhn, J., Geschichtsdidaktik (1975)
Schridde, R., Bismarckbild (1974)

Hinzu trat das "Pädagogische Zentralblatt", welches vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Zentralinstitut) herausgegeben wurde und sich als freies Diskussionsforum verstand.
Wie bereits angedeutet wurde, werden neben Parteiprogrammen und Schriften führender Politiker vor allem die Sitzungsberichte des Preußischen Landtags auf die Haltung der einzelnen Parteien zu Fragen politischer Bildung hin ausgewertet (1).

Neben den Parteien und Verbänden übten noch zahlreiche weitere Faktoren Einfluß auf die Bildungspolitik aus. Dazu gehörten u.a. Interessenverbände und die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnisse. Sie beeinflußten sich z.T. wechselseitig. Auf diese bei historisch-pädagogischen Forschungen zu berücksichtigende Faktorenkomplexität hatte bereits Furck 1963 aufmerksam gemacht (2).
Für die konkrete Bildungspolitik war das Ministerium f.W.,K.u.V. verantwortlich. Dieses Amt bildete daher die wichtigste Adresse für Einflußversuche. Neben den theoretischen Konzeptionen zur politischen Bildung soll die Politik des Ministeriums zu diesem Bereich, der relativ weit gefaßt wurde, einen zweiten Schwerpunkt der Arbeit bilden. Soweit wie möglich werden dabei Zusammenhänge mit theoretischen Entwürfen berücksichtigt. Bedeutung kommt den Vorstellungen und politisch-pädagogischen Zielen der einzelnen preußischen Kultusminister zu. Biographien existieren über C.H.Becker (3) und Hans Richert (4). Darüber hinaus wurden Schriften der fünf Minister und ihre Landtagsreden berücksichtigt. Zusätzliches Material lieferten einige Schriftstücke aus dem Grimme-Nachlaß (5).

---

(1) Einen knappen Überblick bietet: Vent, R., Stellungnahmen (1976)

(2) Furck, C.L., Probleme (1963), S. 268 f.

(3) Wende, E., C.H.Becker (1959)

(4) Margies, D., Schulwesen (1972)
Vgl. auch: Henningsen, J., Aufgabe (1959)

(5) Der Grimme-Nachlaß konnte im Geh. Staatsarchiv in Berlin-Dahlem eingesehen werden.

Die Beschränkung auf die Politik des Ministeriums f. W.,K.u.V. hat zur Folge, daß die dem Handelsministerium unterstehenden Berufs- und Fortbildungsschulen in diese Untersuchung nicht mit einbezogen werden.
Neben der politischen Spitze spielte die personelle Zusammensetzung der Ministerialbürokratie und der ihr untergeordneten Behörden eine nicht zu unterschätzende Rolle im Hinblick auf die Durchsetzungsmöglichkeiten bestimmter politischer Ideen. Abgesehen von den Arbeiten Pikarts und Runges (1), die sich mehr mit dem Innenministerium samt untergeordneten Behörden auseinandersetzten, liegen keine ausführlichen Detailuntersuchungen vor. Es wird zu fragen sein, inwieweit das von Diere aufgestellte negative Urteil über die Personalveränderungen in der Unterrichtsverwaltung zutrifft (2).
Als Primärliteratur wurden das Handbuch der preußischen Unterrichtsverwaltung, Mitteilungen in Zeitschriften und Zitat-Hinweise in der Sekundärliteratur verwendet. Interessante Einblicke in die Tätigkeit des Ministeriums vermittelte ein Gespräch mit Dr.Kurt Zierold (am 5. Juni 1975 in Bonn-Bad Godesberg).
Die Politik fand ihren Niederschlag in Richtlinien und Erlassen. Diese waren zum großen Teil im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen abgedruckt. Ferner waren sie meist in den Amtsblättern der Regierungen wiedergegeben, vereinzelt wurden sie auch in pädagogische Zeitschriften aufgenommen. Sie konnten durch die erhaltenen Akten des Provinzialschulkollegiums (PSK) Münster, des PSK Koblenz und der Regierungen in Koblenz und Trier ergänzt werden. Die in der DDR lagernden Akten des Ministeriums standen

---

Vgl. auch: Sauberzweig,D.,Fischer,L. (Hrsg.), Adolf Grimme (1967)
Oschilewski, W.G. (Hrsg.), Dasein (1959)

(1) Pikart, E., Beamtenpolitik (1958)
Runge, W., Politik (1965)

(2) Diere, H., Schulpolitik (1964), S.15, 21 ff.

dem Verfasser nicht zur Verfügung. Insofern werden die Ergebnisse der Arbeit vorsichtig und zurückhaltend formuliert werden müssen.Allerdings sollen die erhaltenen Aktenbestände aus der Zeit bis 1933 zum Teil so lückenhaft sein, daß sie lediglich eine Zufallsauswahl darstellen würden.
Obwohl sich die Untersuchung in ihrer Gesamtkonzeption weitgehend auf Preußen beschränkt, können die rechtlichen Voraussetzungen und das Verhältnis zum Reich nicht völlig ausgeklammert werden.
Umfassend hat Führ das Verhältnis zwischen Reich und Ländern im Bereich der Bildungspolitik dargestellt (1). Seine Ausführungen müssen jedoch unter der speziellen Thematik der politischen Bildung ergänzt werden.

Drei Institutionen, die sich mit der politischen Bildung während der Weimarer Republik befaßten und einen mehr oder weniger großen Einfluß auf die Diskussionen ausübten, waren die RfH, das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und die DHfP. Im Mittelpunkt ihrer Bemühungen stand die Lehrerfortbildung in diesem Bereich. Während die RfH eine offizielle Reichsbehörde war, stellte das Zentralinstitut eine halboffizielle Reichs-Länder-Institution dar. Die DHfP wurde dagegen zum überwiegenden Teil durch private Initiativen getragen. Auf die Bedeutung der RfH hatten bereits Muckermann, Hornung, Bossle und Hoffmann hingewiesen. Auf die ausführlichen Untersuchungen von Richter und Wippermann kann zurückgegriffen werden. Das Zentralinstitut wurde in bisherigen Veröffentlichungen über die politische Bildung vor allem im Zusammenhang mit der von ihm veranstalteten "staatsbürgerlichen Woche" 1923 genannt. Die in der Untersuchung von Böhme enthaltene Liste der damaligen Maßnahmen zur Förderung der politischen Bildung ist noch ergänzungs- und teilweise revisionsbedürftig (2).
Zur Arbeit der DHfP liegen, abgesehen von zwei Festschriften (3) und einigen zeitgenössischen Aufsätzen,

---

(1) Führ, Chr., Schulpolitik (1970)
(2) Böhme, G., Zentralinstitut (1971)

noch keine umfassenden Untersuchungen vor. Diese Lücke soll hier, soweit es den engeren Bereich der politischen Bildung betrifft, aufgefüllt werden. Andeutungen, die jedoch in einigen Fällen zu verkürzten Urteilen führten, sind in den Aufsätzen von W.Flitner, Bossle, Hornung und etwas ausführlicher bei Hoffmann, Roemheld und Weber zu finden.
Hoffmann wies zwar auf die Konzeption der "Politischen Propädeutik" hin, die vor allem von Johann Strunz vertreten wurde, ordnete Strunz jedoch zu einseitig als Anhänger der Erlebnispädagogik ein (1). Diese Vorschläge und Initiativen zur "Politischen Propädeutik" sollen ausführlich dargestellt werden.
Neben der "Politischen Propädeutik" spielte die kritische Zeitungskunde, wie sie Hans A.Münster bis 1933 vertrat, eine bedeutende Rolle für die Konzeption des "Zeitspiegel", einer Halbmonatsschrift zur politischen Bildung. Diese Zeitschrift ist in der bisherigen Literatur zur politischen Bildung m.W. noch nicht berücksichtigt worden. Ihre Konzeption soll daher ausführlich dargestellt werden.

Der Erfolg, bzw. der Mißerfolg, der verschiedenen Vorschläge zur politischen Bildung zwischen 1918 und 1933 hing wesentlich von den politischen Anschauungen der Beteiligten ab. Negativ wirkte sich eine weit verbreitete national-konservative, überwiegend antirepublikanische Einstellung weiter Kreise der Bevölkerung aus. Auf diese hemmenden Einflüsse haben bereits W.Flitner, Bossle, E.Becker, Hoffmann und überspitzt Fischer hingewiesen. Die unterschiedlichsten geistigen Strömungen vermengten sich zu irrational-konservativen Wünschen, die die unzureichenden politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Zeit nach 1918 und die Zukunftsperspektiven noch negativer erscheinen ließen und so die verhandene anti-

---

(3) Jäckh,E., (Hrsg.), Politik (1930)
Jäckh,E., Suhr,O., Geschichte (1952)

---

(1) Hoffmann,D., Politische Bildung (1970), S. 407

republikanische Stimmung verstärkten. Darstellungen von Mohler (1), Stern (2) und Sontheimer (3) haben zahlreiche dieser Strömungen aufgewiesen.

In neueren Arbeiten zur Bildungspolitik der Weimarer Republik versuchten Roemheld (4), Peters (5), Milberg (6) und Hamburger (7) z.T. die geistige Situation der Pädagogen im Zusammenhang mit deren materiellen und sozialen Lage darzustellen. Dabei wiesen sie zwar ideengeschichtlich interessante Vorstellungsmuster auf und stellten mehr oder weniger belegbare Vermutungen über politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge an, sie konnten jedoch keine zuverlässigen Aussagen über die Verbreitung und den Einfluß bestimmter Ideen machen. Diese Schwierigkeit ist auch in der vorliegenden Untersuchung nicht zu lösen. Ebenso wie die Quellenlage lückenhaft ist, fehlt es an zuverlässigem statistischen Material. Es können lediglich Tendenzen aufgewiesen und Zusammenhänge mehr oder weniger begründet vermutet werden.

Diese Übersicht verdeutlicht die Schwierigkeit eines Ansatzes, bei dem die "Breite" des gesamten Umfeldes spezifisch pädagogischer Bestrebungen berücksichtigt werden soll. Zahlreiche Teilgebiete waren noch nicht aufgearbeitet, so daß hierfür erst Material gesichtet und eine knappe Darstellung versucht werden mußte, die nicht immer in der notwendigen Ausführlichkeit möglich war; diese Arbeit soll später als Ergänzung vorgelegt werden. Da zahlreiche der verwendeten Materialien nur noch schwer allgemein zugänglich sind, enthält die Arbeit stellenweise ausführlichere Zitate.

---

(1) Mohler,A., Konservative Revolution (1950, ^{2}1972)

(2) Stern,F., Kulturpessimismus (1963)

(3) Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1957, 1962)

(4) Roemheld,R., Demokratie (1974)

(5) Peters,E., Bildungspolitik (1972)

(6) Milberg,H., Schulpolitik (1970)

(7) Hamburger,F., Lehrer (1974)

1.6. Zeitliche und räumliche Eingrenzung.

Der hier angestrebte Versuch einer möglichst differenzierten Darstellung legt eine räumliche und zeitliche Beschränkung nahe. Wie zuletzt Wittwer nachwies, klafft gerade für Preußen noch eine beträchtliche Lücke, was die Berücksichtigung der Bildungspolitik im Zeitraum von 1918/19 bis 1933 angeht (1), obwohl Preußen das größte und einflußreichste Land innerhalb des Deutschen Reiches war. Diskussionen, die dort geführt wurden, und Maßnahmen, die dort ergriffen wurden, blieben direkt oder indirekt meist nicht ohne Einfluß auf die übrigen Länder. Hinzu kam, daß in Berlin, der Haupt- und größten Stadt des Reiches, die ein entsprechend entwickeltes Schul- und Hochschulwesen besaß, sowohl die preußische- als auch die Reichsregierung ihren Sitz hatten. Diese Beschränkung auf Preußen schließt eine Beachtung der Reichspolitik und der im gesamten Reich wirksamen Institutionen und Personen nicht aus. Sie werden sowohl allgemein als auch von Fall zu Fall berücksichtigt werden müssen, wenn auch der Schwerpunkt der Betrachtung auf den preußischen Verhältnissen liegt. Selbst bei Einengung der Untersuchung auf Preußen in geographischer und politischer Hinsicht besteht die Gefahr, daß bestimmte Ergebnisse nur allgemeine Grundzüge und Ziele wiedergeben; denn zwischen Städten und ländlichen Gebieten, zwischen überwiegend evangelisch bzw. katholisch geprägten Gebieten, zwischen dem besetzten Rheinland, dem Ruhrgebiet und den östlichen Grenzgebieten gab es beträchtliche Unterschiede im Hinblick auf wirtschaftliche, gesellschaftliche, soziale und politische Verhältnisse. Diese Differenzierungen müssen jedoch weiteren landesgeschichtlichen Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Zeitlich soll die Untersuchung auf die Jahre von 1925 bis 1933 eingegrenzt werden; denn gerade in dieser Zeit wurden verstärkt Bestrebungen sichtbar, von einer

---

(1) Wittwer, W.W., Literaturbericht (1975), S. 261

auf den Staat bezogenen zu einer politischen Bildung und Erziehung zu gelangen.
Preußen war zwar politisch bereits am 20. Juli 1932 der Reichsgewalt unmittelbar unterstellt worden. Dabei mußte jedoch, von Spitzenfunktionären abgesehen, die preußische Bürokratie übernommen werden, so daß zunächst noch eine gewisse politische Kontinuität gewahrt blieb.
Die Entwicklung vor 1918 wird knapp und die unmittelbare Vorgeschichte bis 1924 etwas ausführlicher dargestellt werden, da Auswirkungen auch noch in der Zeit ab 1925 wirksam waren. Die Übergangsphase zum Nationalsozialismus wird ebenfalls kurz gestreift.

1.7. Begriffsbestimmungen

Es ist bereits weiter oben auf eine notwendige Unterscheidung zwischen "staatsbürgerlicher" und "politischer Bildung und Erziehung" hingewiesen worden (1). Wenn diese Begriffe z.Z. der Weimarer Republik in Einzelfällen teils auch synonym verwendet wurden, so bildeten sie meistens, bewußt oder unbewußt, ein Gegensatzpaar.
Beachtlich ist eine Stellungnahme von Deiters aus dem Jahre 1932 zu diesem Problem. Er führte u.a. aus: "Die amtliche Benennung als Staatsbürgerkunde ist veraltet. Der von der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin vertretene Name 'politische Propädeutik' wirkt in seiner Anlehnung an die alte Bezeichnung 'philosophische Propädeutik' zu akademisch. Der Sprachgebrauch der Wissenschaft ist nicht verwendbar, weil dies Unterrichtsgebiet, der systematischen Einteilung der voll entwickelten Wissenschaften noch vorausgehend, in seiner Art mehrere Wissenschaften

(1) In der vorliegenden Untersuchung werden die Adjektive "politisch" bzw. "staatsbürgerlich" klein geschrieben. Ausnahmen bilden Zitate, deren Verfasser u.U. anders vorgegangen sind.

Zur Geschichte des Begriffs "Staatsbürger": Weinacht,P.L., Staatsbürger, in: Der Staat 1969, S. 41-63

umfaßt, und zwar Staats- und Rechtswissenschaft, Nationalökonomie und Soziologie. Ich sehe deshalb keinen besseren Ausweg, als die Bezeichnung 'Politik' zu benutzen, die nach dem allgemeinen Sprachgebrauch umfassend genug ist, die notwendige Beziehung auf das Handeln enthält, und zwar mit Unterordnung des Wirtschaflichen und Sozialen unter das Politische, und , verbunden mit einem entsprechenden Ausdruck, auch theoretisch aufgefaßt werden kann. Die politische Erziehung in der Schule gliedert sich dann in politische Erziehung im engeren Sinne, durch die Praxis des Schullebens, und in Politik als Unterrichtsgegenstand" (1).

Beim Begriff "staatsbürgerlich" stand der Staat im Vordergrund, der allerdings auch wieder unter verschiedenen Aspekten betrachtet wurde: entweder als abstraktes Idealbild oder als Staat in einer bestimmten Erscheinungsform oder als Eigenwert bis zu Hegelscher Überspitzung oder aber als empirischer Staat der Gegenwart. Diese einseitige Betonung des Staates implizierte die Unterscheidung zwischen Staat und Gesellschaft. Dadurch wurde die Berücksichtigung gesellschaftlicher und speziell wirtschaftlicher Probleme weitgehend ausgeschaltet. Es bestand eine enge Anlehnung an die herrschenden Tendenzen in Geschichts- und Staatsrechtswissenschaft, wodurch z.T. die Gefahr einer juristisch formalistischen Betrachtungsweise gegeben war. Zwar wurde der Staatsbürger meist als "citoyen", d.h. als politisch beteiligter Bürger, verstanden. Weil jedoch die Pflichten stärker als die Rechte betont wurden, flossen immer wieder konservative, obrigkeitsstaatliche Vorstellungen in die Überlegungen ein. Diese Gefahr bestand vor allem dann, wenn die Pflichten auf so abstrakte Begriffe wie Gemeinschaft, Volk, Nation und Vaterland bezogen waren. Erziehung zur Verantwortung, zur Pflichterfüllung und zum Dienst an der Gemeinschaft standen im Vordergrund dieser auf den Staat bezogenen Bemühungen.

---

(1) Deiters,H., Literaturberichte, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1932, S. 410

Im Gegensatz dazu wurde, bei Verwendung von "politisch", das dynamische, offene und konfliktfähige Moment stärker betont. Man sah den Staatsbürger nicht nur als gut funktionierendes Glied des Ganzen, sondern als indirekt und direkt am umfassend verstandenen politischen Geschehen Beteiligten, als Wähler und Beurteiler der Politiker.
Sowohl der konkret-gegenwärtige Staat als auch die offenen Probleme der Gegenwart und Zukunft sollten verstanden werden, um dadurch ein angemessenes Urteil des einzelnen zu ermöglichen. So bestand bei diesen Konzeptionen ein Zusammenhang zur republikanischen Staatsform. Ihre Vertreter argumentierten stärker von einer entsprechend verstandenen Geschichtswissenschaft, von der Soziologie und Wissenschaft von der Politik her. Man beachtete die Verflechtungen von Innen- und Außenpolitik ebenso wie die Ziele und Einflußmöglichkeiten von Parteien und Interessengruppen.

Politisch läßt sich die erste Gruppe eher konservativen Ansichten zuordnen, während die zweite eher liberal-demokratische Kräfte repräsentierte.
In den aktuellen Diskussionen zur Zeit der Weimarer Republik wurde jedoch nur vereinzelt eindeutig zwischen diesen beiden Begriffen unterschieden. Oft verwendete man sie unreflektiert und weitgehend synonym. Es wird daher im Laufe der Untersuchung wichtig sein, ihre jeweilige inhaltliche Ausfüllung zu berücksichtigen.

Unter pädagogischem Aspekt wurde teilweise zwischen "Bildung" und "Erziehung" unterschieden. Dabei verwendete man den Bildungsbegriff im engeren Sinne als Wissenserwerb, während Erziehung weitergefaßt den emotionalen Bereich und die Internalisierung von Vorstellungsmustern, Normen und Verhaltensweisen mit einschloß. Hinter diesen beiden Begriffen standen unterschiedliche psychologische und pädagogische Grundanschauungen. Bei der Darstellung der damaligen Diskussionen wird diese Unterscheidung jeweils zu beachten sein.

2. Zur Situation der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in den ersten Jahren der Weimarer Republik

Die Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung während der zweiten Hälfte der 20er Jahre kann nur dann angemessen verstanden werden, wenn man die zahlreichen daran beteiligten Faktoren beachtet. Darüber hinaus muß nicht nur die unmittelbare (ab 1918), sondern auch die mittelbare Vorgeschichte (ab 1889) berücksichtigt werden; denn sie gehören zum Sozialisationsfeld der damals maßgebenden Wissenschaftler, Lehrer, Beamten und Politiker. In besonderem Maße zählen hierzu die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse, damit zusammenhängend die geistigen, wissenschaftlichen Strömungen, und durch diese bestimmt die Tradition der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung.

Nach der Novemberrevolution und nach dem Ende des Krieges ergab sich im Winter 1918 für die politischen Kräfte im weitesten Sinne eine völlig veränderte Situation. Dies wirkte sich schon bald auf die Diskussionen und Maßnahmen im Bereich des Schulwesens aus. Vorübergenend gewannen sozialistische Kräfte an Einfluß auf die Politik allgemein und damit auch auf die Bildungspolitik. Bis dahin weitgehend unterdrückte Strömungen wurden nun sichtbar. Diese linke Reaktion auf die vorangegangenen Verhältnisse bewirkte jedoch schon bald eine mächtige bürgerliche Gegenbewegung, die z.T. von der MSPD unterstützt wurde.

Die sozialistischen Pädagogen und Politiker erstrebten vor allem eine Abkehr von dem bisher weitverbreiteten Hohenzollernkult, von dem Kampf gegen die SPD und von einem übertriebenen Nationalismus. Diese Tendenzen waren durch die Kaiseräußerungen 1889/90 und durch die entsprechenden Erlasse und Richtlinien der Unterrichtsverwaltung gefördert worden. Allerdings war es schon während des Kaiserreichs zu einer vorsichtigen Opposition gekommen. So betonten z.B. die Geschichtslehrer die wissenschaftliche Objektivität, und relativ

liberale Pädagogen wie Kerschensteiner wollten zu einem Idealstaat erziehen; tatsächlich entzogen sie sich dadurch der Gefahr, die damals herrschende Monarchie mit ihrem Kaiser zu verherrlichen.
Diese Einstellungen wirkten nach der Revolution 1918 weiter, allerdings mit dem Unterschied, daß sie sich nun gegen die Republik von Weimar wandten. Ausgesprochen antidemokratischen Charakter besaßen daneben jene geistigen Strömungen, die Mohler als "Konservative Revolution" beschrieben hat. Ihr Nationalismus, ihre Gemeinschaftsideologie, die Ablehnung der modernen Zivilisation und des Parlamentarismus erfaßten durch die Jugendbewegung und dann durch das "Kriegserlebnis" im August 1914 weite Teile besonders des deutschen Bürgertums. Diese drei Stränge (Idealstaat-Konzeption, Wissenschaftsanspruch, Konservative Revolution) wirkten auch nach 1918 während des gesamten Zeitraums der Republik weiter.
Darüber hinaus wurden die Diskussionen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung durch die politischen Ereignisse und durch neue pädagogische Ansätze geprägt. Seitdem bis zum Sommer 1919 eine parlamentarische Republik geschaffen worden war, erhielten die politischen Parteien und die interessierten Verbände wachsenden Einfluß auf die jeweilige Politik und folglich auch auf Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung.
Dabei prallten häufig gegensätzliche Meinungen und Wünsche aufeinander. Wenn man daher die konkrete Politik des preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. verstehen will, so sind die unterschiedlichen Einflüsse zu bedenken. Zwar wurden in der WRV staatsbürgerliche Erziehung und ein Fach Staatsbürgerkunde gefordert, aber es kam zu keinem Durchbruch auf diesem Gebiet. Erst nachdem Rathenau 1922 ermordet worden war, lebten die Diskussionen um die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung für kurze Zeit auf, und das Reich und die Länder leiteten Maßnahmen ein.
Obwohl ab ungefähr Mitte der 20er Jahre neue Konzeptionen einer mehr politischen Bildung und Erziehung

an Einfluß gewannen, wurden die alten Konzepte noch weiter verfolgt. Ihre Vorgeschichte soll im folgenden dargestellt werden. Die frühen Ansätze zu einer politischen Bildung müssen dabei - zumindest was "Trends" betrifft - beachtet werden.

2.1. Einflüsse und Konzeptionen aus der Zeit bis 1918

2.1.1. Geistig-politische Strömungen

Wer sich mit Konzeptionen zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung zur Zeit der Weimarer Republik beschäftigt, begegnet immer wieder Ideen, die aus der Zeit vor dem Umbruch 1918/19 stammen. Sie wurden überwiegend von national-konservativen Autoren vertreten. Derartig tradierte Vorstellungsmuster prägten Entwürfe und Maßnahmen zur politischen Bildung. Sie waren z.T. direkt oder indirekt gegen die Republik gerichtet, d.h. politisch konservativ bzw. reaktionär. Darüber hinaus gewannen irrationalistische Strömungen an Einfluß; ihre Vertreter bekämpften die sich entwickelnde moderne Großstadtgesellschaft, die Verstädterung mit ihren Folgen, den Liberalismus und alles, was sie als Auflösungserscheinungen bewerteten (1).

---

(1) Dahrendorf, R., Gesellschaft (1968), S. 151 ff.
Stern, F., Kulturpessimismus (1963), S. 1 f., 84, 92, 174, 220, 238 ff.
Wehler, H.U., Kaiserreich (1973), S. 127 f.
Reichel, B., Neuordnung, in: Die Deutsche Schule 1918, S. 411
Richert, H., Bildungseinheit (1920), S. 111, 125
Boelitz, O., Aufbau (^{2}1925), S. 16
Das Buch von W.Tönnies über "Gesellschaft und Gemeinschaft" war bereits 1887 erschienen.

Im Gegensatz dazu erstrebten sie eine echte Gemeinschaft des Volkes, der eigenen Nation (1). Durch die Betonung der deutschen Besonderheit entwickelte sich ein Natinnalismus, der nicht nur auf den politischen Bereich beschränkt blieb, sondern auch die Wissenschaften, u.a. die Pädagogik, beeinflußte (2).
Diese Strömungen hat vor allem Armin Mohler unter dem Stichwort der "konservativen Revolution" ausführlich untersucht und beschrieben (3).
Eine Analyse der Schriften und Landtagsreden der preußischen Kultusminister z.Z. der Weimarer Republik zeigt, daß auch sie mehr oder weniger stark dieser Gedankenwelt verhaftet waren (4).
Der Sozialdemokrat Konrad Haenisch argumentierte und handelte ebenso national wie der parteilose C.H.Becker (5). Bei Otto Boelitz waren diese Züge noch stärker ausgeprägt (6).

---

(1) Emmerich, W., Kritik (1971)
Stern, F., Kulturpessimismus (1963), S. 3,
Wehler, H.U., Kaiserreich (1973), S. 126 ff.
Richert, H., Bildungseinheit (1920), S. 16ff.
Sache, G., Persönlichkeit, in: Die Deutsche Schule 1925, S. 312-322; 362-369

(2) Wehler, H.U., Kaiserreich (1973), S. 129
Richert, H., Bildungseinheit (1920),
Arzt, A., Aufgaben, in: Die Deutsche Schule 1918, S. 105-112
Rolle, H., Erziehung, in: Die Deutsche Schule 1919, S. 65-72
Zurückhaltender: Meinecke, F., Weltbürgertum (1962)
Besson, W., Friedrich Meinecke (1959)
Zur Deutschkundebewegung: Peters, E., Bildungspolitik (1972)
Nationalistische Gefahren ergaben sich auch durch den Aufschwung der Geopolitik.

(3) Mohler, A., Konservative Revolution (1950)
Vgl. auch: Stern, F., Kulturpessimismus (1963)
Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken (1962)

(4) S.u. Anm. 5 und 6!

(5) Haenisch, K., Staat (1920), S. 6 f., 48 ff.
Ders., Aufgaben (1919), S. 24 ff.
Becker, C.H., Aufgaben (1919), S. 5, 17
Ders., Forderung ,in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 3 ff.

(6) Boelitz, O., Charakter (1926), S. 17
Ders., Schulwesen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 223 f.
In einer Landtagsrede am 10.12.1921. Sb. 1.Wp. Bd. 4 Sp. 5741

So ließen sich nationale bis nationalistische Züge, abgesehen von der extremen Linken, in sämtlichen politischen Lagern feststellen (1). Besonders deutlich war diese Haltung beim Kriegsausbruch 1914 sichtbar geworden. Das gemeinsame Erlebnis der deutschen Nation, als auch der Kaiser "keine Parteien mehr" kannte, wurde angesichts des Verhaltens der Siegermächte in den politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen nach 1918 vielfach beschworen und als erstrebenswert hingestellt (2).
Der Krieg hatte zudem die Besinnung auf die deutschen Befreiungskriege gegen Napoleon gefördert. Man knüpfte bewußt und abgrenzend gegenüber westeuropäischen wie russischen Entwicklungen an die Ideen des deutschen Idealismus an (3).

---

(1) Vent,R., Stellungnahmen (1976), S. 234, 238 ff.
Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 293 f.

(2) Peters,E., Bildungspolitik (1972), S. 25
Hoche,A., Denkfehler, in: Süddeutsche Monatshefte 1918, S. 315, 319
Richert,H., Bildungseinheit (1920), S. VII, 12
Spranger,E., Wohlfahrtsethik, in: Die Erziehung 1930, S. 385-404, bes. S. 385
Wie Kollmann nachwies, konnte auch E.Troeltsch sich dem nicht entziehen.
Kollmann,E., Diagnose (1956), S. 294

(3) Roemheld,R., Demokratie (1974), S. 74 f.
Becker,C.H., Forderung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 1 f.
Richert,H., Bildungseinheit (1920), S. 59, 112
Neubauer,F., Fichtes, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1918, S. 177-190
In einem Aufruf des Geschäftsführenden Ausschusses des Preußischen Lehrervereins. in: Jahrbuch des Preußischen Lehrervereins 1914/18, S. 109 f.
Boelitz,O., Abbau (1924), S. 41
Ders., Schule, in: Strunz,J.(Hrsg.), Schule (1930), S. 20 ff.
Langermann,J., Zielpunkte (1921), S. 9
Feigel,Fr.K., Schulreform, in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 731-734
Weimershaus,A., Fichte, in: Die Deutsche Schule 1930, S. 513-528

2.1.2. Staatsverständnis

Die Diskussionen um die staatsbürgerliche bzw. politische Bildung und Erziehung zur Zeit der Weimarer Republik zeichneten sich wegen der skizzierten geistigen und politischen Strömungen auch durch die Ko-Existenz von sehr unterschiedlichen Auffassungen vom Staat aus. Sein Wesen, sein Zweck und seine Funktionen wurden völlig kontrovers begriffen.
Als wirkungsvoll erwiesen sich vor allem diejenigen Ideen, die seit der Aufklärung - überwiegend in Europa - formuliert worden waren (1). Versuche von Zeitgenossen, für die 1920er Jahre bestimmte "Ideenkreise" herauszuarbeiten, etwa von Hermann Heller, konnten lediglich idealtypischen Charakter haben (2). Innerhalb bestimmter Gruppen waren gleichzeitig grundverschiedene Ausprägungen sichtbar, die historisch nacheinander, auf Grund je spezifischer geistig-politischer-ökonomischer Konstellationen entstanden waren (3). Hinzu kam, daß , wegen der unterschiedlichen Rezeption,diese historischen Vorbilder nicht nur losgelöst von ihren Entstehungsbedingungen verwendet wurden, sondern auch selbst noch verändert wurden. Dies führte zu einem komplizierten Beziehungsgeflecht (4).
Für den Beobachter tritt erschwerend hinzu, daß in bezug auf die Rezeption der Staats- und Politikverständnisse die Einflüsse anderer Faktoren beachtet werden müssen: ideologische Modeströmungen, politische und wirtschaftliche Ereignisse, aber auch die jeweiligen Diskussionsstände der relevanten Wissenschaften.

---

(1) Bracher, K.D., Auflösung (^{4}1964), S. 151
Koselleck, R., Einleitung (1972), S. XV
Heller, H., Ideenkreise (1926), S. 13, 15 f.

(2) Heller, H., Ideenkreise (1926),
(Heller war Sozialdemokrat)

(3) Ebenda, S. 11, 13

(4) Ebenda, S. 11
Waldrich, H.P., Staat (1973), S. 9 f.

Die Staats- und Politikvorstellungen hängen vom Geschichts- und Menschenbild des jeweiligen Verfassers ab. Sämtliche politische Anschauungen des 19. und 20. Jahrhunderts waren von den Ideen der Aufklärung beeinflußt, sei es in positiver Nachfolge und Weiterentwicklung, sei es als bewußte Abwehrreaktion darauf.
Auf der einen Seite stand die Überzeugung vom vernünftig handelnden Menschen und einem vernünftigen Geschichtsablauf mit dem Ziel einer immer weiteren Vervollkommnung, auf der anderen Seite standen skeptische bis pessimistische Vorstellungen vom Menschen. Auch hier wurde z.T. ein historischer Determinismus vertreten, allerdings mit negativem Vorzeichen (1).
Diese beiden Grundströmungen wurden unterschiedlich modifiziert. Politisch standen im Gefolge der fortschrittsgläubigen Aufklärungsideen die Anhänger der liberalen, demokratischen und sozialistischen Vorstellungen, während die Gegenbewegung als irrational-konservativ bezeichnet werden kann. Berücksichtigt man den Einfluß einzelner Autoren, so sind vor allem Fichte, Kant und Hegel zu nennen. Karl Marx' Ideen wirkten sich, abgesehen von sozialistischen Vertretern, überwiegend dadurch aus, daß die Mehrzahl der Wissenschaftler und Pädagogen dagegen argumentierte. Die Gedanken Fichtes erhielten vor allem durch ihren nationalen Idealismus Gewicht. Z.T. zog man Kant auch als Verkünder eines Weltbürgertums heran, bei dem sich der nationale und der internationale Gedanke ergänzten (2). Der grundsätzliche Streit zwischen den Anhängern der Ideen Kants auf der einen (3) und Hegels auf der

---

(1) Vgl. Waldrich,H.P.,Staat (1973), S. 15 ff.
Zu verschiedenen Auffassungen vom Geschichtsablauf: Schieder,Th., Geschichte (-1968), S. 51, 197, 205, 213 f.
Spranger,E., Bildungsideal, in: Die Erziehung 1926, S. 19 ff.

(2) Z.B.: Richter,O., Schule und Völkerbund. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1923, S. 22-30, Hier: S. 24

anderen Seite (1) hielt auch noch z.Z. der Weimarer Republik an.
So wurde Kant als Verfechter der Meinung betrachtet, daß die Entwicklung zu einem vollkommenen Staatswesen zwangsläufig sei, in dem es keinen Widerstreit zwischen Politik und Moral mehr gebe (2). Diese Idealvorstellung wurde in Beiträgen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung vor allem von Kerschensteiner aufgegriffen und betont (3).
Im Gegensatz dazu verwies Theodor Litt stärker auf die ebenfalls von Kant aufgewiesene zwiespältige Natur des Menschen, die den Staat mit seiner Zwangsgewalt erfordert, da nur so die allgemeine Freiheit zu sichern sei (4).
Gegen diese unterschiedlichen Deutungen Kants beriefen sich andere auf Hegels Verherrlichung des Staats (5).

Zum zwischen 1918 und 1933 erbittert geführten Streit zwischen nationaler und internationaler Erziehung siehe u.a.:
Bäumer, G., Erziehung (1929)
Seidel, R., Erzienung, in: Die neue Erzienung 1919, S. 7-16
Rotten, E,, Erziehung, in: Die neue Erziehung 1919, S. 796-802

(3) Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (^{8}1925), S. 12 f.
Litt, Th., Grundlagen (1926)
Kritisch zu Kants idealistischer Staatsvorstellung:
Litt, Th,, Idee, in: Die Erziehung 1931, S. 341-368

- - - - - -

(1) Sturm, K.F., Hegel, in: Die Deutsche Schule 1931, S. 641-651
Giese, G., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 83-100, 149-160
Spranger, E., Wohlfahrtsetnik, in: Die Erziehung 1930, S. 385-404, bes. S. 399 ff.

(2) Heller, H., Ideenkreise,(1926), S. 50 f.
Müller, M,, Kant, in: Staatslexikon (1959), Sp. 786 ff., bes. S. 783

(3) Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (^{8}1925), S. 12 f.
Ders., Begriff (1962), S. 40f., 58
Ders., Erziehung, in: Neues Reich 6/1920, S. 7

(4) Litt, Th., Grundlagen (1926), S.24
Müller, M., Kant, in: Staatslexikon (1959), Sp.789

(5) Heller, H., Ideenkreise (1926), S. 99 ff.

Sie betonten den Vorrang der Staatsräson über die Moral. Diese Vorstellung fand z.T. durch Vermittlung Treitschkes nachhaltigen Widerhall (1). Wenn auch in abgeschwächter Form, so wurde doch die Bedeutung des Staates als Eigenwert bei Vorschlägen zur staatsbürgerlichen Bildung immer wieder betont.
Stark von romantischen Vorstellungen geprägt waren organische Staatsvorstellungen unterschiedlicher Ausprägung (2). In gemäßigter Form wurden sie auch von der katholischen Staatslehre vertreten (3). Danach stand vor allem das Gemeinwohl im Vordergrund. Der jeweiligen Staatsform kam dabei nur eine sekundäre Bedeutung zu (4). Den Gemeinschaftsgedanken betonten allerdings auch andere Kreise, vorwiegend nationalkonservativer Richtung.
Die hier nur angedeuteten Grundideen waren in Arbeiten zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung immer wieder anzutreffen. Auf sie wird bei der Untersuchung der verschiedenen Konzeptionen zurückgegriffen werden müssen.

Ferner ist zu bedenken, daß auch unter den veränderten Umständen seit 1919 Tendenzen weiterwirkten, die selber als Opposition gegen bestimmte system-

---

Ritter, J., Hegel, in: Staatslexikon (1959), Sp. 31
Ebers, G.J., Staat, in: Staatslexikon (1931), Sp. 1812
Verdrosse, A., Rechts- und Staatsphilosophie in: Staatslexikon (1961), Sp. 719 f.

(1) Waldrich, H.P., Staat (1973), S. 30 f.

(2) Ebenda, S. 25 ff.
Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken, in: Ders., Deutschland (1971), S. 44, 49

(3) Waldrich, H.P., Staat (1973), S. 43 ff.
Pieper, A., Demokratie, in: Staatslexikon (1926), Sp. 1322 ff.
Klüber, Fr., Staat, in: Ev. Staatslexikon (1966), Sp. 2160 ff.
Peters, H., Staat, in: Staatslexikon (^{6}1962), Sp. 535
Verdrosse, A., Rechts- und Staatsphilosophie, in: Staatslexikon (1961), Sp. 723 f.

stabilisierende Entscheidungen des vergangenen Regimes entstanden waren oder sich erneut zusammengefunden hatten. Insbesondere gilt das von "Antworten" auf prodynastische und zugleich antisozialistische Initiativen Wilhelm II. seit 1889 zugunsten einer staatsbejahenden Berücksichtigung der Zeitgeschichte.
Bis zum Ende des Zweiten Reiches waren vor allem die Vertreter von zwei Tendenzen hervorgetreten.
Viele hatten den kritischen und eigenständigen - "unpolitischen" - Anspruch der Fachwissenschaften betont; zumindest im Bereich der Gymnasien dürfte ihr Einfluß bei Geschichtslehrern nicht gering gewesen sein.
Andere hatten demgegenüber mit Idealkonstruktionen "des Staates" argumentiert.
Auf diese Tendenzen sei im folgenden kurz eingegangen, da - wie bereits kurz erwähnt - die Vertreter beider Richtungen seit dem Umsturz mit vergleichbaren Ansprüchen weiterhin die politischen Gegebenheiten und Entscheidungen begleiteten.

2.1.3. Einfluß der Kaiserrede von 1889

Die Äußerungen des preußischen Königs und deutschen Kaisers Wilhelm II. 1889/90 übten auf die Diskussionen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung einen bedeutenden Einfluß aus.
In einer Anweisung an das preußische Unterrichtsministerium vom 1.5.1889 hatte er die Aufstellung neuer Ziele für den Geschichtsunterricht gefordert. Negativ hatte für ihn dabei der Kampf gegen sozialistische und kommunistische Ideen im Vordergrund gestanden. Positiv hatte Wilhelm die "Pflege der

(4) Mausbach, J., Kulturfragen (1920), S. 21 f.
Ebers, G.J., Staat, in: Staatslexikon (1931), Sp. 1806 f., 1819 ff.
Pieper, A., Demokratie, in: Staatslexikon (1926), Sp. 1332 ff.
Siehe S. 39, Anm. 3!

Gottesfurcht" und die Erziehung zur Vaterlandsliebe gefordert. Um diese Ziele erreichen zu können, sollten, durch stärkere Beachtung der neuen und neuesten Zeitgeschichte, die sozialen Leistungen der Hohenzollern besonders gewürdigt werden (1).
In ähnlicher Weise hatte sich Wilhelm II. 1890 anläßlich einer Direktorenkonferenz geäußert (2).
Bereits am 30.8.1889 hatte das preußische Unterrichtsministerium als Reaktion auf die Kaiserwünsche neue Richtlinien für den Geschichtsunterricht erlassen (3). Ähnlich lauteten auch die Lehrpläne vom 22.8.1893 für den Geschichtsunterricht der höheren Mädchenschulen, der Mittelschule und der Volksschule (4).
In der Lehrerschaft stieß diese eindeutige Parteinahme gegen die Sozialdemokratie auf Widerstand (5), wie auf der Schulkonferenz im Dezember 1890 (6) und auf der Historikerversammlung in München (1893) offenbar wurde (7).
Über die Auswirkungen in der Schulpraxis lassen sich keine zuverlässigen Aussagen machen. Wie Schallenbergers Untersuchung über die Geschichtsbücher aus dieser Zeit bewies, entsprachen die offiziell genehmigten Unterrichtsmittel weitgehend den Forderungen von 1889 (8).
Die konservative, teilweise auch monarchistische Haltung zahlreicher Oberlehrer nach 1918 läßt zudem vermuten, daß ein großer Teil dieser Generation während der Monarchie den kaiserlichen Wünschen entsprochen hat.

---

(1) In: Borcherding, Wege (1965), S. 12-14
(2) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 65
(3) Borcherding, K., Wege (1965), S. 14 f.
(4) Ebenda, S. 15 f.
(5) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 66 f., 69 ff., 73 ff.
(6) Borcherding, K., Wege (1965), S. 15
(7) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 70 f.
Erdmann, K.D., Geschichte (1968), S. 11
Bäumer, G., Erziehung (1929), S. 14
(8) Schallenberger, H., Untersuchungen (1964)
Vgl. auch: Wehler, H.U., Kaiserreich (1973), S.125ff.

Andererseits ist die 1890 sichtbar gewordene oppositionelle Haltung der auf der Dezemberkonferenz anwesenden Oberlehrer und später eines großen Teils der Historiker und Geschichtslehrer bei der Bewertung ihrer Einstellung zur Republik nach 1918/19 zu berücksichtigen. In beiden Fällen wurden einseitige Maßnahmen als unwissenschaftliche, parteipolitische Beeinflussung des Geschichtsunterrichts abgelehnt. Daß dieses Argument vielfach nur vorgeschoben war und daß dadurch die labile Republik noch weiter geschwächt wurde, ist ein anderes Problem.

Die bereits bis 1918 teilweise geäußerte Kritik an den Kaiserforderungen bewirkte nach den Novemberereignissen 1918 z.T. einen radikalen Bruch mit der Tradition der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. Vor allem sozialistische Vertreter versuchten nun, durch die veränderten politischen Verhältnisse begünstigt, ihre Vorstellungen durchzusetzen. Dies hatte wiederum eine heftige Reaktion gemäßigter und konservativer Gruppen zur Folge. Besonders im Blick auf die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung sind diese Auseinandersetzungen wichtig geworden. Ebenfalls wirkten hier jene Veröffentlichungen aus der Zeit vor 1918 weiter, deren Verfasser seit 1918/19 noch größere Bedeutung gewonnen haben.

2.1.4. Konzeptionen einflußreicher Autoren zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung und zum Geschichtsunterricht

Georg Kerschensteiner hatte nach seinem Erfolg mit der Preisschrift von 1900 (1) zunehmend Einfluß auf die Diskussionen zur staatsbürgerlichen Erziehung gewonnen; das wirkte auch während der Weimarer Republik weiter. Er abstrahierte mehr oder weniger von der

(1) Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (^{8}1925)

Staatsform. Im Sinne von Fichte war das Ziel aller staatsbürgerlichen Erziehung die fortschreitende Annäherung an das Ideal des "Kultur- und Rechtsstaats" (1). Dadurch meinte er eine von allen Parteien zu akzeptierende Grundlage geschaffen zu haben (2). Er sah, vor allem für die Praxis der Fortbildungsschulen, aber auch allgemein, einen engen Zusammenhang zur beruflichen Bildung. Auf den allgemeinbildenden Schulen kam dem Arbeitsunterricht, möglichst in einer Gemeinschaft, eine bedeutende Rolle bei der staatsbürgerlichen Erziehung zu (3). Auf diesem Wege konnten die obersten staatsbürgerlichen Tugenden ("Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit und Hingabe an die Allgemeinheit") gepflegt und gefördert werden (4).

Obwohl er demokratischen Zielen nicht ablehnend gegenüberstand, wurden hier und an anderer Stelle obrigkeitlich geprägte Vorstellungsmuster deutlich. So stellte er als wichtige Aufgabe der Volksschule hin: die "Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit", die "Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung" und die unablässige "Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit" (5).

Im Gegensatz zu nationalistischen Einstellungen sah Kerschensteiner jedoch durch die Erziehung "gute[r] Staatsbürger" gleichzeitig die Erziehung "gute[r] Weltbürger" gewährleistet (6).

Auch Paul Rühlmann hatte bereits vor 1918 mehrfach zu Fragen der politischen Bildung, wie er diese Bemühungen überwiegend bezeichnete, Stellung genommen (7).

---

(1) Kerschensteiner, G., Verwirklichung, in: V.u.G. 1928, S. 196
Vgl. auch: Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 135 ff.

(2) Kerschensteiner, G., Verwirklichung, in: V.u.G. 1928, S. 195 f.

(3) Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (^{8}1925), S. 67 ff.

(4) Ebenda, S. 17, 39

(5) Ebenda, S. 38 f.

Ähnlich wie Kerschensteiner sah auch er in der Verfassung des Deutschen Reiches von 1871 die Entwicklung hin zum modernen Volks- und Rechtsstaat vollzogen (1). Diese "Mündigkeitserklärung des deutschen Volkes" fordere eine systematische "politische Schulung", deren sich neben anderen Mächten auch die Schule annehmen müsse (2). Auch er wollte dabei die überparteilichen Grundlagen des Staatslebens in den Mittelpunkt stellen (3). Als unerläßlich forderte er eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung auf den Seminaren und Universitäten (4). Im Gegensatz zu konservativen, sozialistischen und liberalen Vorstellungen sah er die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung in der "planmäßige[n] Einwirkung auf den Zögling durch Belehrung und Gewöhnung, um ihn zu einem möglichst vollwertigen Gliede des modernen Staates zu machen" (5). Als Voraussetzung für politisches Denken und politisches Urteil galt bei ihm das historische Denken und Urteil (6).

Im Unterschied zu Kerschensteiner und Rühlmann vertrat F.W.Foerster eine Konzeption, in der die Unterordnung der Politik unter moralische Kategorien gefordert wurde.
Für ihn war die Überwindung des Einzel- und des Gruppenegoismus notwendiges Ziel. Die Pflege des persönlichen Gewissens und des sittlichen Verantwortungs-

---

Zu Kerschensteiners politischer Einstellung und zu seiner Ablehung politischer Sachverhalte in der Erziehung: Rosin,H., Georg Kerschensteiner, in: Die Deutsche Schule 1932, S. 374-387
Siehe auch: Englert,L.(Hrsg.), Kerschensteiner (1966), S. 18 f.

(6) Kerschensteiner,G., Staatsbürgerliche Erziehung (81925), S. 13

(7) Sammlung mehrerer Aufsätze: Rühlmann,P., Wege (1919) Hoffmann,D., Politische Bildung (1970), S. 152 ff.

---

(1) Rühlmann,P., Aufgabe (1909), S. 36
(2) Ebenda, S. 38 f.
(3) Ebenda, S. 38
(4) Ebenda, S. 39, 42
(5) Ders., Begriff (1911), S. 49
(6) Ders., Arbeitsschule (1911), S. 57

bewußtseins werde, nach Foersters Meinung, auch Auswirkungen auf den Staat haben (1).
Allerdings wies er darauf hin, daß der Bürger Verantwortung üben müsse, und er trat sogar für ein privates staatsbürgerliches Widerstandsrecht ein (2). Foersters Position wurde von anderen Vertretern heftig angegriffen. Hoffmann führt dies z.T. darauf zurück, "daß er Sollen und Sein bzw. Idee und Wirklichkeit in seinen Betrachtungen nicht deutlich genug" trennte (3).

Abgesehen von den Arbeiten dieser viel diskutierten Pädagogen äußerten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreiche Stimmen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. Die "Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" (4), die ihre Aufgabe in praxisnahen Vorschlägen, in der Durchführung von Studienreisen, in der Sichtung und Sammlung der relevanten Literatur und in der Öffentlichkeitsarbeit durch Vorträge und Schriften sah (5), bemühte sich ebenso um diese Problematik wie die 1911 gegründete Zeitschrift "Vergangenheit und Gegenwart", die ab 1913 als Organ des Verbandes deutscher Geschichtslehrer fungierte (6).
Im Laufe der folgenden Jahre nahmen zahlreiche Aufsätze, meist in Verbindung mit Fragen des Geschichts-

---

(1) Zu F.W.Foerster: Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 118 ff.
Hornung, K., Etappen (1961), S. 126
Scheibe, W., (Hrsg.), Pädagogik (1960), S. 187 f.
Ruß, W., Geschichte (^{6}1963), S. 168 f.
Kritik an Foerster: Spranger, E., Staat, in: V.u.G. 1919, S. 161-174

(2) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 120 f.

(3) Ebenda, S. 128

(4) Borcherding, K., Wege (1965), S. 25
Messer, A., Problem (1912), S. 85 ff.

(5) Borcherding, K., Wege (1965), S. 23 f.
Lampe, H., Geschichte, in: V.u.G. 1926, S. 82

(6) Friedrich,F., Rühlmann,P., Einführung, in: V.u.G. 1911, S.1 ff.

unterrichts zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung Stellung (1). Darin wurde ein breites Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten sichtbar.
Die Mehrzahl der Autoren sprach sich für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung als Unterrichtsprinzip aus (2). Dem Geschichtsunterricht wurde jedoch eine besondere Rolle zuerkannt (3). Über den speziellen Beitrag der Geschichte zur staatsbürgerlichen Bildung

---

(1) Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1911, S. 5-10
Bär, A., Schülerübung, in: V.u.G. 1911, S. 42-53, S. 126-136
Bergsträsser, F., Geschichte, in: V.u.G. 1911, S. 122-126
Stutzer, E., Fortbildungskurse, in: V.u.G. 1911, S. 136-141
Klemm, G., Kulturunterricht, in: V.u.G. 1911, S. 253-256
Tietz, P., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 296-306
Schwandke, G., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 307-312
Hauptmann, E., Beitrag, in: V.u.G. 1912, S. 42-49
Budde, G., Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1912, S. 172-179
Schultze, E., Politische Bildung, in: V.u.G. 1912, S. 360-373
Hennig, B., Erziehung, in: V.u.G. 1913, S. 89-102
Franke, Th., Wege, in: V.u.G. 1913, S. 103-110
Weigand, H., Zweck, in: V.u.G. 1913, S. 161-170, 206-212
Laudien, A., Papyri, in: V.u.G. 1913, S. 296-303
Allermann, Th., Geschichtsunterricht, in: V.u.G. 1914, S. 1-17
Menz, H., Zeitung, in: V.u.G. 1914, S. 18-24
Bohner, Th., Beispiel, in: V.u.G. 1914, S. 365-369
Friedrich, F., Verteilung, in: V.u.G. 1917, S. 173-181

(2) Franke, Th., Wege, in: V.u.G. 1913, S. 103-110
Weigand, H., Zweck, in: V.u.G. 1913, S. 168 f.
Budde, G., Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1912, S. 172
Tietz, P., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 304
Schwandke, G., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911,
Friedrich, F., Verteilung, in: V.u.G. 1917

(3) Allermann, Th., Geschichtsunterricht, in: V.u.G. 1914
Laudien, A., Papyri, in: V.u.G. 1913
Franke, Th., Wege, in: V.u.G. 1913, S. 105 f., 110
Hennig, B., Erziehung, in: V.u.G. 1913,
Bär, A., Schülerübung, in: V.u.G. 1911
Stutzer, E., Fortbildungskurse, in: V.u.G. 1911,
Tietz, P., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 304
Friedrich, F., Verteilung, in: V.u.G. 1917
Ganzenmüller, W., Bedeutung, in: V.u.G. 1914, S. 211-220

und Erziehung bestanden jedoch unterschiedliche Auffassungen. Ein Teil der Autoren forderte eine Betonung der neuesten und Gegenwartsgeschichte (1), andere wiederum stellten den Wert bestimmter historischer Stoffe und Epochen für das politische Denken und Urteilen heraus (2).

Bei diesen Konzeptionen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung sind demnach auch Reformbestrebungen innerhalb der Geschichtslehrerschaft zu beachten.

In den Jahren vor 1914 und auch noch während des Ersten Weltkrieges fanden in der Geschichtslehrerschaft intensive Diskussionen um eine Reform des Geschichtsunterrichts statt. Z.T. führte man dabei Auseinandersetzungen fort, die bis in die 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückreichten. So wirkte sich u.a. auch der Streit um den Beitrag der Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte innerhalb der Historie aus (3).

Zusätzlich zu bestimmten inhaltlichen Fragen diskutierte man vor allem Probleme der Organisation und Methode des Unterrichts wie die Reform der Reifeprüfung in Geschichte (4), die Dauer des Oberkurses (5) oder den Einsatz von Quellen im Unterricht (6).

---

(1) Z.T.: Hennig, B., Erzienung, in: V.u.G. 1913, S. 90
Tietz, P., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 300 f.
Agricola, E., Vorschläge, in: V.u.G. 1916, S. 140ff.
Barth, B., Gegenwart, in: V.u.G. 1918, S.221-231

(2) Laudien, A., Papyri, in: V.u.G. 1913,
Allermann, Th., Geschichtsunterricht, in: V.u.G. 1914
Schmeidler, B., Bildungswert, in: V.u.G. 1916, S. 1-11

(3) Schnabel, F., Kulturgeschichte, in: V.u.G. 1914, S. 87-97
Ritter, G., Historikertage (1953), S. 514
Erdmann, K.D., Geschichte (1968), S. 8 f.

(4) Eingabe, in: V.u.G. 1914, S. 199-201
Neubauer, F., Eingabe, in: V.u.G. 1915, S. 37-42
Brettschneider, H., Eingabe, in: V.u.G. 1915, S. 30-37

(5) Vorschläge, in: V.u.G. 1917, S. 259
Friedrich, F., Kongresse, in: V.u.G. 1913, S. 265 f.

Durch die 1911 gegründete Zeitschrift "Vergangenheit und Gegenwart" und durch den 1913 ins Leben gerufenen "Verband deutscher Geschichtslehrer" waren Diskussionsforen geschaffen worden. Sowohl die Schriftleitung der Zeitschrift als auch der Vorstand des Verbandes bemühten sich von Anfang an darum, den Aspekt der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in die eigene Arbeit einzubeziehen (1).

Im Dezember 1915 kam eine gemeinsame Versammlung des Geschichtslehrerverbandes mit der "Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" zustande (2). Deren Wirken wurde durch entsprechende Hinweise in V.u.G. wohlwollend unterstützt (3).

Die Diskussionen um eine Reform des Geschichtsunterrichts wurden durch den preußischen Erlaß vom 15. September 1915 neu belebt (4).

Soweit dies den in V.u.G. veröffentlichten Kommentaren zu entnehmen ist, fanden die darin enthaltenen Bestimmungen weitgehend ein positives Echo, wenn auch manche Wünsche noch unerfüllt blieben (5). Die Kritik bezog sich auf die nicht beseitigte Stoffülle, besonders in Obersekunda und Oberprima (6), auf die dadurch z.T. bedingte Vernachlässigung weltgeschichtlicher Betrachtungen (7), auf die Vernachlässigung der

---

(6) Agricola, E., Vorschläge, in: V.u.G. 1916, S. 146
Rühlmann in einem Vortrag auf dem "Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde", Zusammenfassung in: V.u.G. 1911, S. 396 ff.
Distanziert: Friedrich, F., Geschichtswissenschaft, in: V.u.G. 1912, S. 9 ff.

---

(1) Friedrich, F., Rühlmann, P., Einführung, in: V.u.G. 1911, S. 1-4
Rühlmann auf dem Jenaer Ferienkurs für staatsbürgerliche Bildung, Bericht in: V.u.G. 1912, S. 343
Aufruf, in: V.u.G. 1913, S. 1-3
Neubauer, F., Begrüßungsansprache, in: V.u.G. 1913, (Anhang), S. 1-10
Neubauer, F., in: V.u.G. 1915, S. 271

(2) V.u.G. 1916, S. 135 f.

(3) Mitteilungen über die Arbeit der Vereinigung in: V.u.G. 1911, S. 77 f.; V.u.G. 1912, S. 72; V.u.G. 1913, S. 266 f.; V.u.G. 1914, S. 271

(4) Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte. U II 1223 in: Zentralblatt 1915, S. 693-700

Vergangenheit zugunsten der Gegenwart und auf die zu starke Betonung der Kriegsgeschichte (1).
Der Krieg mit seiner nationalen Euphorie wirkte sich auch auf Konzeptionen zum Geschichtsunterricht aus; das verdeutlichen u.a. die Beiträge von Rothe (2) und Henche (3). Beide waren 1915 bzw. 1916 wahrscheinlich noch von einem deutschen Siegfrieden überzeugt und traten für eine Erziehung ein, die darauf Rücksicht nahm.
In dieser Zeit wurde auch die Kritik an den Kenntnissen der Deutschen über das Ausland immer stärker (4).
Als Ziele des staatsbürgerkundlichen Unterrichts wurden wiederholt "Unterordnung" (5), "Pflichtgefühl" (6), "Rechtsbewußtsein" (7), aber auch die Befähigung zu politischem Urteil (8) und zum Verständnis wirtschaftlicher Fragen (9) genannt.

---

(5) Hedler, A., Reform, in: V.u.G. 1916, S. 230-233
Unterschiedliche Stellungnahmen zum Erlaß finden sich bei: Friedrich, F., Ministerialerlaß, in: V.u.G. 1915, S. 373-391
Positive Äußerungen stammten von: Brackmann, Stutzer, Herold, Schaefer.

(6) Brackmann, in: Ebenda, S. 373 ff.

(7) Brackmann, in: Ebenda, S. 375; Schaefer, in: Ebenda, S. 385; Meyer, in: Ebenda, S. 386; Thyssen, in: Ebenda, S. 386

- - - - - -

(1) Schaefer, in: Ebenda, S. 384; Klatt, in: Ebenda, S. 386; Friedrich, in: Ebenda, S. 390

(2) Rothe, H., Behandlung, in: V.u.G. 1915, S. 286-298

(3) Henche, A., Geschichtsunterricht, in: V.u.G. 1916, S. 80-91

(4) Ziehen in einem Vortrag des Ausschusses für Erziehung und Unterricht 1918. in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 183
Prof.Dr.Neumann am 24.1.1918 über "Politik und Schulreform" in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 42
Richert, H., Bildungseinheit (1920), S. 40
Endres, F., Politische Bildung, in: Süddeutsche Monatshefte 1918, S. 306

(5) Tietz, B., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 306
Schwandke, G., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 311

(6) Klemm, G., Kulturunterricht, in: V.u.G. 1911, S.255
Schwandke, G., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1911, S. 311

Diese Traditionen des Geschichtsunterrichts und der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung wirkten nach der Staatsumwälzung im November 1918 und nach Gründung der Republik im Sommer 1919 weiter. Konservative, teilweise monarchisch-nationalistische Tendenzen standen neben demokratischen, liberalen und sozialistischen Strömungen in vielfältigen Ausprägungen. Es gelang den bereits vor 1918 wirksamen Vertretern z.T. erst allmählich, sich und ihre Konzeptionen auf die neuen Verhältnisse einzustellen. Weil man sich vor 1918 z.T. auf einen formalen Staatsbegriff zurückgezogen und einen Idealstaat als Ziel hingestellt hatte, war jetzt eine republikanisch orientierte politische Bildung erschwert (1).

---

(7) Klemm, G., Kulturunterricht, in: V.u.G. 1911, S.255

(8) Bär, A., Schülerübung, in: V.u.G. 1911, S. 42-53, 126-136
S.u. Kap. 2.1.5.!

(9) Hauptmann, E., Beitrag, in: V.u.G. 1912, S. 44 f.
Klemm, G., Kulturunterricht, in: V.u.G. 1911, S. 255 f.

---

(1) Zu den Vertretern dieser Idealstaats-Konzeption gehörte G.Kerschensteiner. Er vertrat seine Vorschläge aus der Zeit vor 1918 auch noch während der Weimarer Republik.
Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung (1925)
Ders., Begriff (1961)
Ders., Verwirklichung, in: V.u.G. 1918, S. 193-216
So schrieb J.Dolch in seinem Geleitwort zur Neuauflage von Kerschensteiners Buch "Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung":
"Was Kerschensteiner zur staatsbürgerlichen Erziehung sagt, ist überzeitlich und nicht an eine bestimmte Staatsform gebunden. Das zeigte sich vor allem beim Übergang von der Monarchie zur Republik im Jahre 1919: Grundsätzliches mußte deshalb in dem Werke nicht geändert werden".
in: Kerschensteiner, G., Begriff (1961), S. 7 f.
Ähnlich stellte auch Ziertmann 1925 auf der "Staatsbürgerlichen Woche" fest, daß zunächst keine große Umorientierung nach dem Umsturz nötig war.
Ziertmann, P., Staatsbürgerkunde, in: Lampe, F., Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung (1926), S. 320

2.1.5. Ansätze einer politischen Bildung

Bereits während des Zeitraums bis 1918 waren hin und wieder Ansätze zur Konzeption einer betont politischen Bildung und Erziehung deutlich geworden, die sich mehr oder weniger von Vorschlägen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung abhoben. Es zeichneten sich damit vereinzelte Tendenzen zu einem größeren Realismus ab. Insgesamt betrachtet handelte es sich dabei jedoch um Ausnahmen.

So schlug Adolf Bär 1911 vor, anhand historischer Stoffe "politisches Denken" mit den Schülern einzuüben, indem die Schüler in Entscheidungssituationen gestellt werden sollten (1).
Ein bemerkenswerter Vorschlag stammte von F.Bergsträsser. Er forderte, die Geschichte der politischen Parteien im Unterricht zu behandeln (2). Dabei wies er auf den engen Zusammenhang mit der Presse hin (3). Mit diesem für die politische Bildung wichtigen Aspekt setzte sich Menz in einem Aufsatz ausführlicher auseinander (4). Er sah im Zeitunglesen einen wichtigen Teil der staatsbürgerlichen Erziehung und sprach sich für eine sachgemäße Einführung der Schüler in die Zeitungslektüre aus, um dadurch den naiven Glauben an die Wahrheit alles Gedruckten zu zerstören (5). Er regte bereits die Einrichtung von Schülerlesehallen mit Zeitungen unterschiedlicher Richtungen an. Dies wurde während der 20er Jahre dann teilweise realisiert. Für den politischen Unterricht ist dies eine Voraussetzung gewesen.
Das Problem der Presse war während des Krieges durch die deutsche und vor allem die alliierte Kriegspropaganda als besonders wichtig erkannt worden.

---

(1) Bär, A., Schülerübung, in: V.u.G. 1911, S. 42-53, 126-136

(2) Bergsträsser, F., Geschichte, in: V.u.G. 1911, S. 122-126

(3) Ebenda, S. 123

(4) Menz, H., Zeitung, in: V.u.G. 1914, S. 18-24

(5) Ebenda, S. 21

Im "Lexikon der Pädagogik" aus dem Jahre 1917 (1) erörterte d'Ester den möglichen Einsatz der Zeitung in der Schule. Er ging auf bisherige Bemühungen kurz ein, warnte vor Gefahren und forderte zu einer kritischen Einstellung gegenüber der Presse auf (2). Diese zeitungskundlichen Ansätze wurden Ende der 20er Jahre wieder aufgegriffen und z.T. in den Dienst einer politischen Bildung gestellt.

Bei den Aufsätzen aus den Jahren zwischen 1914 und 1918 fällt häufig auf, daß neben realistischen Zügen irrationale Tendenzen wirksam waren. Ein Beispiel dafür ist ein Aufsatz von Fritz Endres in den "Süddeutschen Monatsheften" von 1918 (3). Er forderte, trotz offenkundiger Schwierigkeiten, eine politische Bildung der Jugend. Ähnlich wie Bär verwies er auf den Wert der politischen Geschichte. Dabei sollten die Entscheidungssituationen als Problem betrachtet werden. Als wichtiges Ziel nannte er die politische Willensbildung. Den politischen Kampf hielt Endres für notwendig. Er wandte sich jedoch gegen extreme Parteiauseinandersetzungen. Vielmehr sollte der Geist des 4. August 1914 konserviert werden.

Diese Haltung war auch noch gegen Ende der Republik anzutreffen.

Erst im Laufe der 20er Jahre liefen Initiativen zu einer "Politischen Propädeutik" darauf hinaus, sich im Unterricht konsequent mit aktuellen politischen Problemen kritisch auseinanderzusetzen. Dabei spielte die Zeitungskunde, die bis dahin noch weiter ausgebaut wurde, eine bedeutende Rolle.

---

(1) Roloff, E.M, (Hrsg.), Lexikon (1917), hier: Sp. 973-976

(2) Ebenda, Sp. 975 f.

(3) Endres, F., Politische Bildung, in: Süddeutsche Monatshefte 1918, S. 303-314

2.2. Neue Probleme und Initiativen seit 1918/19

2.2.1. Die neue Situation mit ihren Belastungen für die Zukunft

Die geistigen, pädagogischen und politischen Strömungen, in Verbindung mit dem Entwicklungsstand relevanter Wissenschaften und der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lage im Deutschen Reich nach dem Ende des Krieges, bestimmten wesentlich die Diskussionen um eine politische Bildung. Die politische Situation 1918/19 wirkte sich direkt und indirekt auf die Modelle und Maßnahmen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung bis weit in der 20er Jahre hinein aus.

Weil die deutsche militärische Niederlage mit der Novemberrevolution zusammengefallen war und mancher den einen Vorgang als zwangsläufige Folge des anderen angesehen hatte, fand in weiten Teilen besonders des Bürgertums die Vorstellung Anhänger, daß es ohne die Revolution sozialistischer und demokratischer Kräfte auch keine militärische Niederlage gegeben hätte.

Da aus dieser revolutionären Situation die Weimarer Republik entstanden war, war sie in den Augen vieler von vornherein mit dem Makel der Niederlage behaftet. Trotz intensiver Bemühungen gelang es den Republikanern nicht, dieser "Dolchstoßlegende" erfolgreich zu begegnen (1).

Hinzu kam, daß die revolutionären Ereignisse mit ihrer allgemeinen Unsicherheit, wegen der Kämpfe an wichtigen Orten und den Fehlern mancher Arbeiter- und Soldatenräte, wenig geeignet waren, größere Teile des Bürgertums für eine neue Politik zu gewinnen (2).

---

(1) Haenisch, K., Staat (1920), S. 33 ff.
Ders., Bahnen (1921), S. 96

(2) Haenisch, K., Aufgaben (1919), S. 15 ff.
Jellinek, W., Revolution (1920), S. 6 ff.
Rosenberg, A., Entstehung (1955), S. 287 ff.
Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 155 ff.
Rürup, R. (Hrsg.), Arbeiter- und Soldatenräte (1975)

Neben dieser mächtigen Rechts-Opposition entstand auch eine Front auf der äußersten Linken; ihre weitgehenden Umgestaltungspläne sind jedoch rasch durch das Bündnis der Sozialdemokraten mit dem Militär zunichte gemacht worden (1).
So mußten die republikanisch gesinnten Kräfte von Anfang an gegen eine im Laufe der folgenden Jahre erstarkende Opposition von links und rechts kämpfen.
Eine weitere psychologische und wirtschaftliche Belastung stellten die Bestimmungen des Versailler Friedensvertrages dar (2). Die aufgrund der Revolution an die Macht gekommenen Politiker hatten ihn angenommen und unterzeichnet. Neben den bedeutenden Gebietsverlusten und den hohen Reparationszahlungen wurden vor allem die Bestimmungen über die Kriegsschuld, die Auslieferung der deutschen Führung, die weitgehende Entwaffnung und das Anschlußverbot für Deutsch-Österreich als Schmach empfunden. Die Stimmen gegen diese Artikel reichten von der äußersten Rechten bis zur äußersten Linken. So beschäftigten sich auch mehrere Erlasse der preußischen Kultusminister mit dem Friedensvertrag im allgemeinen, und besonders mit den ehemaligen deutschen Kolonien, mit dem Grenz- und Auslanddeutschtum und mit den Verlusten deutschen Gebiets (3).
Durch die deutsche Niederlage, die Revolution, die Errichtung der Republik und die Bestimmungen des Versailler Vertrags waren demnach bereits wichtige inhaltliche Entscheidungen vorweggenommen worden, an denen Vorschläge zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung nicht vorübergehen konnten.
Aber auch die finanziellen Forderungen des Friedensvertrages beeinflußten die Ansätze zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung negativ. Aufgrund der

---

(1) Rosenberg, A., Entstehung (1955), S. 316 ff.
Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 161 ff.
(2) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 198 ff.
(3) Siehe in dieser Arbeit die Seiten: 83, 90, 325 f.

dadurch verursachten wirtschaftlichen Krisen wandten sich im Laufe der 20er Jahre immer mehr Bürger den antirepublikanischen Oppositionsparteien zu. Darüber hinaus trugen die knappen finanziellen Mittel der öffentlichen Haushalte dazu bei, daß intensive Bemühungen um eine breit angelegte staatsbürgerliche Bildung und Erziehung nicht genügend unterstützt werden konnten. So waren finanzielle Schwierigkeiten auch der Grund dafür, daß das Reich schon zu Beginn der 20er Jahre weitgehend auf die ihm in den Artikeln 10, 12, 13, 14, 15, 142-150 und 174 der WRV zugestandene Gesetzgebungskompetenz verzichtete (1). So wurde auch die Durchsetzung der Bestimmungen des Art. 148 WRV erschwert. Obwohl darin eindeutig ein eigenes Fach Staatsbürgerkunde gefordert wurde, wie aus der Entstehung dieses Artikels und aus den Verfassungskommentaren hervorgeht (2), führten die Länder kein völlig eigenständiges Fach ein. Dagegen gelang es, nach finanziellen Zugeständnissen der Reichsregierung, die Forderung nach Verteilung des Verfassungstextes an die Entlaßschüler durchzusetzen (3).

---

(1) Führ, Ch., Schulpolitik (1970), S. 97 f.

(2) Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 192 ff.
Preuß, H., Reichsverfassung (²1923)
Rühlmann, P., Frage, in: V.u.G. 1919, S. 109-117
Wolff, G., Schule, in: ADLZ 1919, S. 772 f.; 792 f.
Ders., Schule (1919)
Jellinek, W., Revolution (1920)
Ders., Verfassung (o.J.)
Mausbach, J., Kulturfragen (1920)
Boeger, J., Staatsbürgerkunde (1921)
Bär, A., Bestimmungen, in: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik 1926, S. 85-103; 125-143
Arndt, A., Verfassung (1927)
Landé, W., Schule (1929)
Anschütz, G., Verfassung (⁹1929)
Apelt, W., Geschichte (1946)
Bericht und Protokolle des Achten Ausschusses
Verhandlungen der NV, Bde 327-329; 337, 338

(3) U III A 368 U II, U II W. in: Zentralblatt 1921, S. 156 f.
Diere, H., Schulpolitik (1964), S. 142 Er stellte fest, daß diese Anordnung vorerst nur auf dem Papier bestand.
Vgl. auch: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 538

Neben diesen politischen und wirtschaftlichen Belastungen wirkten sich auf die Konzeptionen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der Jahre nach 1918/19 auch die Tradition dieser Bemühungen bis 1918 und die Entwicklung der relevanten Wissenschaften, wie Pädagogik, Staatswissenschaften, Historie, Soziologie und Zeitungswissenschaft aus (1).

2.2.2. Schwerpunkte der Diskussion

Zusätzlich zu den genannten inhaltlichen Vorgaben und speziellen Erfordernissen, die sich aus der Situation nach 1918/19 ergaben, spielten auch mehr pädagogische Fragestellungen bei den Diskussionen um eine staatsbürgerliche Bildung oder Erziehung eine Rolle. Zahlreiche dieser Standpunkte waren bereits vor 1918 geäußert worden.
Die Auseinandersetzungen fanden statt:
- um die Probleme der Individual- oder Sozialerziehung,
- um Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip,
- um staatsbürgerliche Bildung oder Erziehung,
- um den Stellenwert der Kenntnisse, des Denkens, des Gefühls und des Willens,
- um Führer- oder politische Massenbildung,
- um Betonung des Erlebnisses oder der Rationalität.

Umstritten blieb auch die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten, nach den Methoden und den zu beteiligenden Hochschuldisziplinen und Schulfächern.
Hinzu traten z.T. fachinterne Diskussionen wie innerhalb der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts (2). Dabei ging es um den Stellenwert so unterschiedlicher Bereiche wie der politischen-, Wirtschafts-, Sozial-, Kultur- und Gegenwartsgeschichte,

---

(1) Siehe in dieser Arbeit die Seiten: 206 ff.

(2) Diese Diskussionen fanden vor allem in den Zeitschriften V.u.G., Deutsches Philologen-Blatt, Die neue Erziehung statt.
Siehe in dieser Arbeit die Seiten: 99 ff., 225 ff.,

der Außen- oder Innenpolitik, sowie um den möglichen Beitrag der Soziologie, der Geopolitik, einer Wirtschaftslehre, Rechts-, Zeitungs-, Verfassungs- und Gemeinschaftskunde.

Im Gefolge reformpädagogischer Erkenntnisse wurde häufig auf die Notwendigkeit eines praktischen Betätigungsfeldes in der Schule für die Ausbildung staatsbürgerlicher Tugenden hingewiesen (1).

Wichtig war auch, ob eine mehr oder weniger formal aufgefaßte Kunde vom - bzw. Erziehung zum - Staat oder eine mehr das Politische betonende Bildung und Erziehung, mit Berücksichtigung aktueller Probleme und unterschiedlicher Parteimeinungen, angestrebt werden sollte (2).

Bei den Auseinandersetzungen über die staatsbürgerliche Bildung oder Erziehung ging es häufig um die Frage, ob es sich dabei um ein eigenes Fach, um ein Unterrichtsprinzip, um eine Mischform handeln, oder ob ein entsprechender Unterricht an ein Fach wie den Geschichtsunterricht angelehnt werden sollte.

Dies alles wurde diskutiert, obwohl der Art. 148 WRV eindeutig von einem "Unterrichtsfach" sprach (3).

---

(1) Kawerau,S., Gemeinschaftskunde, in: Die neue Erziehung 1921, S. 115-120
Bahlke,H., Wort, in: ADLZ 1919, S. 409
Krüper,A., Ziele, in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 313-316
Hildebrandt,P., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1920, S. 74-78
Stölzel,E., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1919, S. 118-121
Koch,O., Aufbau, in: Die neue Erziehung 1920, S. 293-297
Rose,A.H., Grundsätzliches, in: ADLZ 1920, S. 168
Reiniger,M., Staatsbürgerkunde, in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 269
Tschersig,H., Politik, in: Die neue Erziehung 1922, S. 59
Möller,A., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1922,S.338 f.
Schmidt,K.F.W., in: Die Deutsche Schule 1924,S. 466

(2) Zu den Ansätzen einer politischen Bildung siehe S. 60 f.; 121 f.; 263 ff.; 300 f.; 318 ff.

(3) Dürig,G.,Rudolf,W. (Hrsg.), Texte (1967), S. 155

In der Anfangsphase, d.h. 1918/19, wurden sämtliche drei Möglichkeiten parallel zueinander vertreten. Während der darauffolgenden Jahre zeichnete sich jedoch eine Entwicklung zu einer stärkeren Betonung des staatsbürgerkundlichen Unterrichtsprinzips ab. Sämtliche Unterrichtsfächer sollten demnach staatsbürgerliche Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten.
Diese Entwicklung ging einher mit Tendenzen, die umfassender verstandene Erziehung im Gegensatz zur bloßen Bildung stärker herauszustellen.
Für eine staatsbürgerliche Erziehung als Unterrichtsprinzip und für lediglich gelegentliche Unterweisungen, meist in Anlehnung an den Geschichtsunterricht, traten u.a. Schremmer, Rödiger und Hedler ein (1).
Als engagierter Vertreter eines eigenen Faches plädierte dagegen Otto Seeling (2).
Eine vermittelnde Position nahm Friedrich Neubauer ein (3). Er forderte zumindest in den Klassen U II und O I der höheren Schulen einen eigenständigen Bürgerkundeunterricht.
Nachdem auf der Reichsschulkonferenz 1920 (RSK) noch ein eigenes Fach Staatsbürgerkunde parallel zum Unterrichtsprinzip gefordert worden war (4), nahmen die

---

(1) Schremmer,W., Reichsverfassung, in: ADLZ 1920, S. 565 f.
Rödiger,W., Weg, in: ADLZ 1921, S. 122-124
Hedler,A., Bürgerkunde, in: V.u.G. 1920, S. 60-64

(2) Seeling,O., Gedanken, in: ADLZ 1919, S. 104 f.
Ders., Staatsbürgerliche Erziehung, in: ADLZ 1919, S. 809 f.
Ders., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920, S. 313 f.
Ders., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920, S. 465-467, 478-480
Ders., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1921, S. 404 f.

(3) Neubauer,F., Frage, in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 447-449
Ders., Staatsbürgerkunde (1920), S. 125 ff.

(4) Siehe die Leitsätze von Rühlmann und Radbruch und die durch den Ausschuß verabschiedeten Leitsätze.
in: Reichsschulkonferenz (1921), S. 743 ff., 755

Befürworter dieses zweiten Weges in den folgenden Jahren zu. In diesem Sinne hatten sich die Vertreterversammlung des DLV 1922 (1), die Teilnehmer der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923 (2) und auch die amtlichen preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der einzelnen Schultypen ausgesprochen (3).
Im Jahrgang 1922 des vom Zentralinstituts herausgegebenen "Pädagogischen Zentralblattes" waren unter der Rubrik "Beiträge zur Praxis des Unterrichts" mehrere Aufsätze veröffentlicht worden, die sich mit dem Anteil einzelner Fächer an der Staatsbürgerkunde und der staatsbürgerlichen Erziehung auseinandersetzten (4).

---

(1) Pretzel ,C.L.A., Vertreterversammlung, in: Die Deutsche Schule 1922, S. 307
Möller hatte sich in seinen Leitsätzen noch für ein Fach eingesetzt. Möller,A., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1922, S. 325-327, 338-340

(2) In zahlreichen Referaten wurde der mögliche Beitrag einzelner Fächer im Rahmen eines staatsbürgerkundlichen Unterrichtsprinzips dargelegt:
In: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung (1926):
Stuhlfath,W., Erziehung, S. 339 ff.
Wolff,G., Deutschunterricht, S. 368 ff.
Goette,A., Erziehung, S. 391 ff.
Knospe,P., Staatsbürgerliche Erziehung, S. 410 ff.
Scheer,A., Erdkunde, S. 420 ff.
Karselt,R., Gedanke, S. 432 ff.
Lamla,E., Staatsbürgerliche Erziehung, S. 444 ff.
Müller,W., Unterricht, S. 452 ff.
Leisering,B., Naturwissenschaften, S. 460 ff.
Kranz,W., Staatsbürgerliche Erziehung, S. 470 ff.
Engelmann,S., Staatsbürgerliche Erziehung, S. 477 ff.
Westermann, F., Werkunterricht, S. 482 ff.
Dieninghoff,J., Erziehung, S. 347 ff.
Havenstein,M., Staatsbürgerliche Erziehung, S.380 ff.

(3) Richtlinien Volksschule (^{9}1928), S. 44 ff.
Richtlinien Deutsche Oberschule (1924), S. 24, 31, 38, 46, 55 f., 66
Richtlinien höhere Schulen Bd. 1 (1925), S. 2
Bd. 2 (1931), S. 372 ff.

(4) Karselt,R., Staatsbürgerkunde, in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 154-157
Knospe,P., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Ebenda, S. 382-386
Reiniger,M., Staatsbürgerkunde, in: Ebenda, S. 267-272
Neubauer,F., Erziehung, in: Ebenda, S. 264-267

Auf den engen Zusammenhang von Fach und Bildung einerseits und von Unterrichtsprinzip und Erziehung andererseits ist bereits hingewiesen worden. Auch dabei plädierten immer mehr Pädagogen für eine Überwindung bloßer Verstandesbildung und abstrakter Lehre und für eine umfassende Erziehung, die auch das Gefühl mit einschloß (1).

In engem Zusammenhang mit diesen Tendenzen sind ebenfalls die Ansätze und Vorschläge zur Schülerselbstverwaltung zu sehen. Durch Schulgemeinde und Schülerrat sollten die Schüler, nach Meinung einiger Pädagogen, in politische, demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden (2). Bei der Begründung dieser Einrichtungen spielten jedoch auch weltanschauliche Aspekte, wie die Gemeinschafts- und Sozialerziehung,eine Rolle, die sowohl von konservativen als auch von sozialistischen Kreisen vertreten wurden (3), allerdings mit unterschiedlicher Akzentuierung. Den Gesichtspunkt der unmittelbaren Betätigung betonte etwa Tschersig 1922 in einem Aufsatz über "Politik und Schule" (4).

---

(1) Saege,M.H., Staatsbürgerkunde?, in: Die neue Erziehung 1921, S. 256-260
Koch,O., Gemeinschaftserziehung, in: Neues Reich, Nr.6, 2.Jg. (1920), S. 8 f.

(2) Bahlke,H., Wort, in: ADLZ 1919, S. 409
Krüper,A., Ziele, in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 314 f.
Hildebrandt,P., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1920, S. 74-78
Stölzel,E., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1919, S. 118-121
Koch,O., Aufbau, in: Die neue Erziehung 1920, S. 293-297
Siehe auch S.57 , Anm. 1.

(3) Vertreter sozialistischen Gedankenguts veröffentlichten ihre Beiträge vor allem in der Zeitschrift "Die neue Erziehung".
Siehe auch die Kontroversen im elften Ausschuß der RSK über die Schulgemeinde, die Schülerselbstverwaltung und die Schülervereine.
Reichsschulkonferenz (1921), S. 783 ff.
Konservative Kreise betonten dagegen vor allem die Gemeinschaft von Volk und Nation.

(4) Tschersig,H., Politik, in: Die neue Erziehung 1922, S. 57-59

Sowohl Roloff (1) als auch Möller in seinem in Hannover gehaltenen Vortrag (2) traten für eine umfassende Konzeption ein, in der die Belehrung, die Erziehung und eine entsprechende Betätigung zu ihrem Recht kamen.

Die zahlreichen unterschiedlichen Vorschläge zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung bis Mitte der 20er Jahre stellten z.T. verschiedene Bezugswissenschaften besonders heraus.

Zunächst trat die Staatsrechtswissenschaft, im Gegensatz zur Geschichte, stark in den Vordergrund. Dies verdeutlichten u.a. die Auseinandersetzungen zwischen Rühlmann und Friedrich in V.u.G. (3) und die Leitsätze und Diskussionen auf der RSK (4).

Neben dem Verfassungsrecht griff man z.T. auch auf das Privatrecht zurück. Hinzu traten die Volkswirtschaftslehre, die Soziologie, die Philosophie und die Geschichtswissenschaft.

Je nachdem, welche dieser Wissenschaften in den Vordergrund gestellt wurden, hießen die geforderten Unterrichtsfächer oder -gebiete "Rechtskunde" (5),"Verfassungskunde" (6), "Volkswirtschaftslehre" (7),

---

(1) Knappe Zusammenfassung eines Beitrages von E.M. Roloff über "Staatsbürgerliche Erziehung" in: ADLZ 1922, S. 70 f.

(2) Möller,A., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1922, S. 325-327, 338-340

(3) Briefwechsel, in: V.u.G. 1919, S. 177-183

(4) Reichsschulkonferenz (1921)

(5) Seeling,O., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920, S. 478 ff.

(6) Lehmann,E., Unterricht, in: V.u.G. 1923, S. 34
Ehringhaus,F., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1922, S. 159-163
Gaile, Einführung, in: ADLZ 1920, S. 483
Schremmer,W., Reichsverfassung, in: ADLZ 1920, S. 565 f.

(7) Karselt,F., Staatsbürgerkunde, in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 154 ff.
Knospe,P., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 385 f.
Haußleiter,O., Vorbildung, in: V.u.G. 1923, S. 151 f.

"Gemeinschaftskunde" (1), "Soziologie" (2), "Soziale Erziehung" (3), "Staatsethik" (4) oder "Auslandskunde"(5). Die thematischen Schwerpunkte in der Zeitschriftenliteratur ergaben sich z.T. aus den neuen politischen Verhältnissen und Entwicklungen. Dazu zählten die WRV, der Versailler Vertrag, die Kolonien, das Auslanddeutschtum und die Völkerversöhnung.
Neben diesen aktuellen politischen Problemen, die schon mehr einer politischen Bildung zuzurechnen waren, standen jedoch überwiegend solche Themen zur Debatte, die sich mit dem Staat, seinem Wesen, seinen Aufgaben und möglichen Formen, mit historisch relevant gewordenen Staatsvorstellungen und mit der Erziehung der Jugendlichen zur Pflichterfüllung an Staat und Gemeinschaft des Volkes oder der Nation beschäftigten (6).

---

(1) Baege,M.H., Staatsbürgerkunde, in: Die neue Erziehung 1921, S. 256-260
Koch,O., Gemeinschaftserziehung, in: Neues Reich 6/1920, S. 8 f.
Kawerau,S., Gemeinschaftskunde, in: Die neue Erziehung 1921, S. 115-120

(2) Kawerau,S., Geschichtsunterricht, in: Die neue Erziehung 1921, S. 197 f.
Möller,A., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1922, S. 340
Mager,H., Soziologie, in: Die neue Erziehung 1920, S. 239-243
Zurückhaltender: Stern,E., Soziologie, in: Die neue Erziehung 1921, S. 108-115
Kumsteller,B., Entwurf, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 517
Kritisch: Neumann,R., Ausbau, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 458-461

(3) Classen,W., Soziale Erziehung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 548-551
vgl. auch: Hirsch,G., Stellung, in: Die Deutsche Schule 1923, S. 145-153, 185-193

(4) Schultze,K., Staatsethik, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1924, S. 120-134

(5) Trensch,G., Auslandskunde, in: ADLZ 1922, S. 101 f.

(6) Barschak,E., Frage, in: V.u.G. 1921, S. 107-116
Vgl. dazu auch die Argumentation der konservativen Parteien im preußischen Landtag.
Vent,R., Stellungnahmen, (1976), S. 239 ff.

Dabei betonte man häufig die enge Verbindung mit dem Geschichtsunterricht (1).
Auch nach Gründung der Republik beeinflußten die Vorstellungen Kerschensteiners stark die Debatten um die staatsbürgerliche Erziehung. Zu wichtigen Konferenzen darüber zog man ihn als Berichterstatter hinzu (2). In der wissenschaftlichen Diskussion mußte man sich mit seinen Werken auseinandersetzen. Sein Ansatz fand jedoch nicht nur Zustimmung, sondern er wurde auch kritisiert. Besonders hervorzuheben ist dabei Theodor Litt (3).
Er bemängelte vor allem die idealistische Zielsetzung. Darin erblickte er die Gefahr, daß eine Wunschwelt entstehe, in der der Schüler "...nicht heimisch werden kann, ohne daß das wirkliche Leben, von dem er eines Tages gepackt wird, ihn mit Verzweiflung und Abscheu erfüllt oder in jenen Nihilismus hineinstößt, der alles in Stücke schlägt, weil er die erhoffte und versprochene Harmonie an keiner Stelle findet" (4).

---

(1) Neubauer,F., Geschichtsunterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 49-51
Kumsteller,B., Entwurf, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 517-519
Lammert,F., Geschichtsunterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 264
Feldmann,A., Krisis, in: Die Deutsche Schule 1922, S. 200-207
Wülker,L., Gedanke, in: V.u.G. 4. Ergänzungsheft 1924, S. 129-136
Lötschert,H., Ausführung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1923, S. 135-138
Rindfleisch,G., Denkschrift, in: V.u.G. 1925, S. 90-100

(2) Anläßlich der RSK 1920 hatte Kerschensteiner zur Staatsbürgerlichen Erziehung Stellung genommen: Kerschensteiner,G., Staatsbürgerliche Erziehung,in: Die deutsche Schulreform (1920), S. 108-116
Kerschensteiner nahm zwar an der RSK teil, er war jedoch nicht in dem Ausschuß vertreten, der sich mit Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung beschäftigte.

(3) Litt,Th., Grundlagen, in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung (1926), S. 19 ff.

(4) Ebenda, S. 37

Die Angaben zur methodischen Gestaltung des Unterrichts waren davon abhängig, welche Haltung der Verfasser jeweils zu den möglichen thematischen Schwerpunkten einnahm. Unter Betonung des erziehlichen Aspekts wiesen zahlreiche Autoren auf Möglichkeiten der Gemeinschaftserziehung z.B. durch die Schülerselbstverwaltung hin. So sollten die Schüler bestimmte Pflichten wie Aufsicht, Bücherverteilung, Veranstaltung festlicher Zusammenkünfte usw. innerhalb der Schulgemeinschaft übernehmen (1).
Das in der Schule entwickelte Gemeinschaftsgefühl, die Respektierung des Mitschülers, die Pflichterfüllung und Einordnung des einzelnen sollte dann von der Schulgemeinschaft auf Volk und Staat übertragen werden. Einer derartigen Erziehung maß man größere Wirkungen bei als bloßer Belehrung.
Dennoch konnte auf die Vermittlung bestimmter Kenntnisse nicht verzichtet werden. Als besondere Schwierigkeit sah man dabei die Gefahr abstrakten Unterrichts an. Um dem erfolgreich entgegenzuwirken und größeres Interesse bei den Schülern zu wecken, wurden zahlreiche methodische Vorschläge unterbreitet. Dabei bemühte man sich um Anschaulichkeit und Lebensnähe.
So schlug Baege vor, bei gelegentlichen staatsbürgerkundlichen Belehrungen an praktischen Fällen aus dem Schulleben anzuknüpfen (2). Ähnliche Vorschläge kamen von Stern, Ehringhaus, Seeling, Schremmer und Rödiger (3).

---

(1) Hildebrandt,P., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1920, S. 75
Krüper,A., Ziele, in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 315

(2) Baege,M.H., Staatsbürgerkunde, in: Die neue Erziehung 1921, S. 260

(3) Seeling,O., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920, S. 479 f.
Schremmer,W., Reichsverfassung, in: ADLZ 1920, S. 566
Stern,E., Soziologie, in: Die neue Erziehung 1921, S. 113
Ehringhaus,F., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1922, S. 161
Rödiger,W., Weg, in: ADLZ 1921, S. 123

Diese Verlebendigung trockener Verfassungs- und Gesetzestexte war besonders für die Volksschüler wichtig. Seeling forderte, "das Starre und Zuständliche in Geschehendes aufzulösen" (1). Dabei sollte der Unterricht möglichst als Lehrgespräch gestaltet werden. Aufgrund ihrer Erfahrungen an Mädchen-Fach- und Fortbildungsschulen schlug Erna Barschak verschiedene Methoden vor. Dazu zählten eine "Verbindung von schöner Literatur und bürgerkundlichem Stoff", die Anknüpfung an historische Stoffe, die selbständige Erarbeitung einzelner Themen durch Schüler, die Bildung von besonderen Arbeitsgemeinschaften, "in denen die Schüler selbständig bestimmte politische oder wirtschaftliche Probleme besprechen könnten", gemeinsame Besuche politischer Veranstaltungen und die Besichtigung gewerblicher Anlagen (2).
Theoretischer waren Vorschläge solcher Autoren, die eine Veranschaulichung durch enge Anlehnung an den Geschichtsunterricht, durch Besprechung der historischen Entwicklung gegenwärtiger Verhältnisse und Probleme erhofften (3).
Neubauer nannte als Beispiel für ein derartig längsschnittartiges Vorgehen die Entwicklung der Landwirtschaft und des Gewerbes (4). Bei seinen Überlegungen zur lebendigen Gestaltung des verfassungskundlichen Unterrichts schlug Ehringhaus zusätzlich

---

(1) Seeling,O., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920, S.480

(2) Barschak,E., Frage, in: V.u.G. 1921, S. 114 ff.
In ähnlicher Weise schlug Erzgraeber sowohl Unterweisungen als auch Besichtigungen vor.
(Tag v. 16.2.1921), zit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 343 f.

(3) Ehringhaus,F., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1922, S. 161 f.
Seeling,O., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1920,S.480
Schremmer,W., Reichsverfassung, in: ADLZ 1920, S. 565 f.
Neubauer,F., Frage, in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 447 f.

(4) Neubauer,F., Frage, in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 448

"Übersichten, Nebeneinander- und Gegenüberstellungen", Tafelzeichnungen und Lichtbilder, Ordnung und Systematisierung, Quer- und Längsschnitte und die unmittelbare Betätigung der Schüler vor, z.B. bei Wahlen der Vertrauensleute (1).
In diesen Entwürfen bemühte man sich durchaus um eine lebendige, interessante und anschauliche Gestaltung des bürgerkundlichen Unterrichts. Dies sagt allerdings noch nichts darüber aus, ob die Lehrer daran interessiert waren und sich die Mühe machten, entsprechend zu unterrichten, oder ob sie sich nicht doch nur auf die Besprechung abstrakter Stoffe beschränkten.

---

(1) Ehringhaus,F., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1922, S. 162

2.2.3. Die Entwicklung der amtlichen preußischen Bildungspolitik

Überblickt man die amtliche preußische Bildungspolitik während des Winters 1918/19, so lassen sich für den Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung einige zwar unvollkommene aber dennoch revolutionäre Ansätze feststellen.
Diese Zeit war gekennzeichnet durch die Zusammenarbeit von Adolf Hoffmann (USPD) und Konrad Haenisch (MSPD). Aus den Erlassen kann gefolgert werden, daß es Hoffmann zunächst gelang, einige Forderungen auf dem Gebiete des Bildungswesens durchzusetzen (1).
Wie Haenisch später wiederholt betonte, versuchte er in dieser Zeit, zu extreme Ansprüche zu behindern (2). Diese ersten Erlasse waren in der Öffentlichkeit heftig umstritten (3). Sie bewirkten die Opposition nicht nur rechter sondern auch gemäßigter Kreise. Dadurch daß sie separatistischen Bewegungen im Rheinland als Alibi dienten, gewannen sie erhebliche politische Bedeutung (4).
In der Praxis wurden diese Anordnungen jedoch nur zögernd verwirklicht (5). Nachdem Hoffmann im Januar auch offiziell aus der Regierung ausgeschieden war,

---

(1) Hoffmanns Programm: Ders., Bahnen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 397
Erlaß v. 15.11.1918, U II 1900 U III usw. in: Zentralblatt 1918, S. 708 f.
Aufhebung der Ortsschulaufsicht: Erlaß vom 27.11. 1918, U III B Nr. 899 in: Amtliches Schulblatt Arnsberg 1918, S. 173 f.
Aufhebung des Religionszwangs in der Schule: Erlaß v. 29.11.1918, U II 1941 U II W usw. in: Zentralblatt 1918, S. 719 ff.
Haenisch, K., Aufgaben (1919)
Becker, E., Staatsbürgererziehung (1966), S. 7 ff.
Diere, H., Schulpolitik (1964), S. 25 ff.

(2) Haenisch, K., Aufgaben (1919), S. 7

(3) Auf Kritik stießen auch jene Maßnahmen, die das Verhältnis von Kirche und Schule betrafen. Entsprechende Hinweise von M.H.Boehm in "Die Grenzboten" zit. in: ADLZ 1919, S. 4
Kulturministerium, in: Die neue Erziehung 1919, S. 90 f.
Pressestimmen in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 44, 165 f.

schwächte Haenisch mehrere dieser Erlasse ab oder hob sie auf (1).

Für den Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung waren folgende Erlasse wichtig:

- Erlaß vom 15.11.1918 über den "Geschichtsunterricht, Schulbibliotheken, Revolution, Gegenrevolution und Religionsunterricht für Dissidenten usw." (2),
- die "Aufrufe an die Lehrer- und Schülerschaft" vom 27.11.1918, in denen die Schulgemeinde und die Schülerräte verankert waren (3),
- der Erlaß vom 14.12.1918 über die Wahl von Vertrauensmännern und die Einrichtung von Schülerausschüssen (4) und
- die Erlaubnis für wahlmündige Schüler und Schülerinnen, an politischen Vereinen und Versammlungen teilzunehmen (5).

Mit diesen Erlassen sollte den neuen politischen Machtverhältnissen Rechnung getragen werden. Folglich bekämpfte man monarchische Relikte und leitete stattdessen Maßnahmen im Sinne einer Demokratisierung ein.

---

(4) Preußen. Rücktritt Adolf Hoffmanns aus dem Kultusministerium. in: ADLZ 1919, S. 19

(5) Erlaß vom 23.12.1918, U II Nr. 2232 U III B in: StA Münster, Prov. Schulkollegium Nr. 6379
Haenisch stellte 1922 fest, daß die Anordnungen kaum befolgt worden waren. zit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 302
Dies geht auch aus dem Bericht über eine Sitzung der Abteilung II der Regierung in Koblenz zum Erlaß vom 15.11.1918 hervor.
in: LHA Koblenz, Best. 441, Nr. 26312

- - - - - -

(1) Zum Religionsunterricht: Erlaß v. 18.12.1918, U II 1914 II U II W usw. in: Zentralblatt 1918, S. 721 f.
Erlaß v. 28.12.1919, U II 2258 U II W usw. in: Zentralblatt 1918, S. 722
Erlaß v. 1.4.1919, U III A Nr. 423 U II pp.1 in: LHA Koblenz Best. 441, Nr. 26312
Zur Ortsschulinspektion: Erlaß v. 15.2.1919, in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6379

(2) U II 1900 U III usw. in: Zentralblatt 1918, S. 708 f.
Diere,H., Schulpolitik (1964), S. 25 ff.
Becker,E., Staatsbürgererziehung (1966), S. 7 ff.

(3) U II 1967 u. 1968 U II W, U III in: Zentralblatt 1918, S. 710-716
Diere,H., Schulpolitik (1964), S. 40

Die Staatsumwälzung sollte sowohl vermehrte Mitwirkungsmöglichkeiten der Beteiligten als auch neue, demokratisch orientierte Inhalte zur Folge haben. Aber gerade im Hinblick auf diese Ansätze zur Demokratisierung des gesamten Schulwesens und damit zur praktischen Einführung in die künftige Staatsbürgerrolle, ergab sich ein weiterer Ansatzpunkt reaktionärer Kritik (1).
In dieser unsicheren Übergangszeit verhielten sich die großen Lehrerverbände, der DLV und der Deutsche Philologenverband, zunächst zurückhaltend gegenüber den neuen Verhältnissen. Aber schon bald bemühten sie sich um Einflußnahme auf die künftige Bildungspolitik (2). Die Vertretung der Volksschullehrerschaft stand der neuen demokratischen Staatsform positiver gegenüber als die Mehrzahl der Philologen. Dem entsprachen auch die ersten Äußerungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung (3).

---

(4) Erlaß v. 14.12.1918, U II 1968 III U II W usw. in: Zentralblatt 1918, S. 724 f.
Positiv zu dem Erlaß: Stölzel, E., Schulgemeinde, in: Die neue Erziehung 1919, S. 118-121

(5) U II 2100 U III, in: Zentralblatt 1919, S. 259 f.

---

(1) Giesecke, H., Schulpolitik (1965), S. 165
Diere, H., Schulpolitik (1964), S. 42
Entsprechende Hinweise von M.H.Boehm in "Die Grenzboten" zit. in: ADLZ 1919, S. 4
Pressestimmen zit. in: Die neue Erziehung 1919, S. 90 f.
Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 44, 165 f.
ADLZ 1919, S. 18

(2) Hildebrandt, P., Berliner Philologenverein, in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 412
Entschließung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 426
Dihle, E., Unterredung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 408 f.
Rosin, H., Reichsschulgedanke (1925), S. 61
Aufruf (1914/18), S. 109 ff.
Wolff, G., Versammlung, in: Pädagogische Zeitung 1918, S. 468
vgl. Pädagogische Zeitung 1918, S. 453

(3) siehe Anm. 2!
Roemheld, R., Demokratie (1974), S. 23 ff.
Milberg, H., Schulpolitik (1970), S. 308 ff.

Eindeutig für die Erziehung zu einer sozialen Demokratie und zur Völkerversöhnung plädierten die Mitglieder des "Bunds entschiedener Schulreformer" (B.e.S.) (1), während sich der Verband deutscher Geschichtslehrer noch weitgehend mit einer Festlegung zurückhielt (2).

In dieser revolutionären Phase gelang es dem Ministerium Hoffmann/Haenisch nicht, einem neuen republikanischen Geist gegen konservative und reaktionäre Kräfte zum Durchbruch zu verhelfen. Revolutionäre Umgestaltungen blieben meist im Ansatz stecken, so daß schon bald Gegenkräfte wirksam werden konnten.

Nach Bildung der Koalitionsregierung (SPD, Deutsche Demokratische Partei, Zentrum) im Frühjahr 1919 folgte eine ruhigere Periode. Sie war neben den fortbestehenden und sich teilweise noch verschärfenden politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten, im Bereich der Bildungspolitik dadurch geprägt, daß einerseits Entscheidungen aus der Zeit des Doppelministeriums zurückgenommen oder relativiert wurden, andererseits aber auf dem Weg einer nunmehr reformerischen Umgestaltung weiter fortzuschreiten versucht wurde. Den Bemühungen um eine Angleichung des Bildungswesens, vor allem der Unterrichtsinhalte, an die Erfordernisse des neuen republikanischen Staates setzten rechte Gruppen wachsenden Widerstand entgegen. Diese konservative, z.T. reaktionäre Opposition muß bei den Erlassen des Ministeriums Haenisch beachtet werden. Ebenso sollte man notwendige Rücksichten auf die Koalitionspartner einkalkulieren.
Hinzu kam allerdings die Tatsache, daß es sich bei Haenisch selbst um einen gemäßigten sozialdemokratischen

---

(1) Böhm, W., Kulturpolitik (1973)
Kawerau, S., Bund (1922)
Sozialistische Pädagogik, in: Die neue Erziehung 1919, S. 1-3
Siehe die zahlreichen Beiträge von Paul Östreich in "Die neue Erziehung"!

(2) Kuhn, J., Geschichtsdidaktik (1973)
Erst Ende 1919 gab der Verband eine offizielle Stellungnahme heraus.

Politiker handelte (1). Nicht zuletzt durch die Erfahrungen während seines kurzen Zusammenwirkens mit Adolf Hoffmann war ihm klar geworden, daß im Bereich der Bildungspolitik nur Evolutionen sinnvoll und möglich seien (2). Wie bei vielen anderen auch war seine Haltung stark national geprägt. Im Gegensatz zu Vertretern der Rechts-Opposition betonte er neben dem deutschen Volkstum jedoch auch den Gedanken der Völkerversöhnung und stellte sich eindeutig auf den Boden der Republik von Weimar (3).
In diesem Sinne war auch seine Arbeit als Kultusminister zu sehen. Er wollte in den Schulen demokratische Tendenzen unterstützen und antirepublikanischen entgegenwirken. Dabei hatte Haenisch jedoch mit zahlreichen Widerständen zu kämpfen. Während das Zentrum gegen Veränderungen des Verhältnisses von Staat und Schule zur Kirche Einspruch erhob, hatte sich in der Öffentlichkeit und im Landtag eine starke Rechts-Opposition gegen Maßnahmen einer "Republikanisierung" des Bildungswesens formiert, die von Fall zu Fall von den verschiedenen Verbänden, die von der Sache her argumentierten, oder diese zumindest vorschoben, unterstützt wurde. Aufgrund dieser Hemmnisse rief Haenisch die Lehrer zur Geduld auf (4). Demgegenüber drängten "linke" Kräfte zu einem entschiedeneren Vorgehen gegen noch bestehende monarchistische Relikte (5).

---

(1) Diere, H., Schulpolitik (1964), S. 16 ff.
Haenisch, K., Bahnen (1921), S. 99
Ders., Aufgaben (1919),
Haenisch in einer Rede im preußischen Landtag am 12.12.1919; Sb. Tg. 1919/21, Bd. 6, Sp. 7894 f.

(2) Haenisch, K., Aufgaben (1919), S. 5

(3) Haenisch, K., Aufgaben (1919), S. 24, 29
Ders., Staat (1920), S. 57, 59
Haenisch in einer Rede im preußischen Landtag am 4.12.1919; Sb. Tg. 1919/21, Bd. 6, Sp. 7256

(4) in: ADLZ 1919, S. 3

(5) Auf der Oktobertagung des B.e.S. in Berlin (1919) in: Die neue Erziehung 1919, S. 725
Oestreich, P., Schulreform, in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 574 f.

Zu derartigen Maßnahmen zählten die Kaiserbilder-erlasse (1), die Ansätze zur Umgestaltung der Geschichts-bücher (2), eine, noch zurückhaltend betriebene, republikanische Personalpolitik (3), die Vereidigung der Beamten und Lehrer auf die WRV (4) und die Pensionierung von Beamten aufgrund des Altersgrenzen-gesetzes (5). Außerdem ermöglichte Haenisch durch mehrere Erlasse die politische Betätigung der Lehrer (6).

---

(1) Erlaß v. 29.3.1919. zit. in: Rede Haenischs am 1.7.1919 im Landtag; Sb. Tg. 1919/21, Bd. 3, Sp. 2791
Verfügung des Berliner Magistrats v. 19.4.1919, in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 235
Erlaß v. 26.6.1919, in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1919, S. 105 (U III A Nr. 883 U II 11.)
Spezielle Stellungnahmen an die Regierung in Minden vom 11.8.1919 und an das PSK Magdeburg vom 15.9.1919. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6379
Erlaß v. 25.9.1919, U II 2077. in: Zentralblatt 1919, S. 603 ff.
Erlaß v. 18.9.1919, U III A 1029 U III usw. in: Zentralblatt 1919, S. 601 f.
Erlaß v. 11.10.1920, U III A 1809 I.1 U III U II U II W. in: Zentralblatt 1920, S. 692
29.3.1920 Hinweis auf einen entsprechenden Beschluß des Staatsministeriums, A Nr. 659.1 in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6379

(2) Erlaß v. 6.12.1919, U II 2512, U III, U III A, U III D. in: Zentralblatt 1919, S. 672 f.
Diere,H., Schulpolitik (1964), S. 60 ff.
Erlaß v. 8.4.1920, U II 590 U II W, U III, in: Zentralblatt 1920, S. 299 f.

(3) Es fanden einige Personalveränderungen im Mini-sterium statt. Vgl. dazu: Zentralblatt 1919, S. 13-15 und Zentralblatt 1920, S. 1-3.

(4) Erlaß v. 16.12.1919, A 4108. in: Zentralblatt 1919, S. 659 ff.
Erlaß v. 4.5.1920, in: ADLZ 1920, S. 326
Erlaß v. 9.6.1920, A Nr. 1553.1 in: Amtliches Schulblatt Arnsberg 1920, S. 120
Erlaß v. 18.2.1921, A 55 in: Amtliches Schulblatt Arnsberg 1921, S. 148 f.

(5) Gesetz, betreffend Einführung einer Altersgrenze. Vom 15.12.1920. in: Preußische Gesetzsammlung 1920, S. 621 f.

(6) Erlaß v. 18.1.1919, in: StA Münster, Prov.Schul-kollegium, Nr. 6379
Erlaß v. 26.2.1920, U II 214 U II W, U III C. in: Zentralblatt 1920, S. 294

Ein Problem, das während des gesamten Zeitraums der Weimarer Republik aktuell blieb, waren die politischen Schülervereine. Während aus den in der Anfangsphase des neuen Staates herausgegebenen Erlassen noch die Hoffnung einer breiten, auch die Schülerschaft erfassenden revolutionären Woge sprach, sah sich Haenisch, auf Grund von zunehmend deutlich werdenden reaktionären, antirepublikanischen Tendenzen gewungen, die Ende 1918 zugesagten Freiheiten und Rechte einzugrenzen.
Eine erste einschränkende Maßnahme war der Erlaß über die "Fernhaltung der Politik von der Schule" vom 14.11.1919 (1). Darin waren die Schule allgemein, die Lehrer und die Schüler aufgefordert worden, jegliche parteipolitische Tendenzen von der Schule fernzuhalten. Dieser Erlaß und auch die Mahnungen im preußischen Landtag (2) hatten jedoch kaum Einfluß auf die Praxis. So erschien unter dem 11. März 1920 ein neuer, präzisierter Erlaß über die "Bildung von Schülervereinen" (3). Darin war der Lehrerkonferenz ein Aufsichts- und Genehmigungsrecht zuerkannt.
So war es weitgehend in ihr Ermessen gestellt zu entscheiden, welche Vereine, denen allerdings nur Schüler angehören durften, nichtpolitischen- bzw. allgemeinpolitischen- und welche dagegen parteipolitischen Charakter hatten.
Gegen eine Politisierung der Schule durch das Tragen von politisch besetzten Symbolen und Abzeichen wandte sich ein Erlaß vom 14.11.1919 (4). Haenisch verbot in diesem Sinne am 8.11.1920 durch eine Ergänzung auch das Tragen von Hakenkreuzen (5).

---

(1) in: Zentralblatt 1919, S. 668 f.

(2) Rede von Haenisch im preußischen Landtag am 12.12. 1919, Sb. Tg. 1919/21, Bd. 6, Sp. 7899
Politische Schülerbünde. Von Konrad Haenisch (Nat.Ztg. 20.10.) in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 573 f.

(3) U II 67. U II W. U III 7.1, in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 195
Erlaß v. 10.1.1921, U II W Nr. 2276, U II, U III.1 in: StA Münster, Prov. Schulkollegium Nr.6508

Gegenüber diesen meist negativen Aktionen traten positive, aufbauende Erlasse zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung noch weitgehend in den Hintergrund. Haenischs Politik war zudem nicht frei von Widersprüchen. So sollten einerseits die Behandlung des Völkerbundes gefördert (1), die WRV im Unterricht besprochen (2) und nach Möglichkeit Institutionen zur Schülerselbstverwaltung geschaffen werden (3), andererseits erließ Haenisch Anweisungen nationalen Tenors wie jene zur Behandlung des Friedensvertrages (4), des Auslanddeutschtums (5) und der Kolonien (6).

Auch C.H.Becker, der 1921 im Kabinett Stegerwald das Amt des Ministers f.W.,K.u.V. übernahm, führte keine beachtenswerte Wende in der Politik herbei. Er ergriff keine besonderen Maßnahmen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung.

---

(4) U II 2323 U II W U III U III A. in: Zentralblatt 1919, S. 668 f.

(5) U II 1652 U II W, U III, U III A.1. in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S, 513
Diere, H., Schulpolitik (1964), S. 136 ff.
Diese Symbole waren während des Kapp-Putsches aufgetaucht. Siehe: Pünder,H.,Preußen (1968), S. 54

---

(1) Erlaß v. 20.6.1919, U II 1453 U III A. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6331

(2) Erlaß v. 4.9.1920, U II 1415.1, U III, U II W., U III A. in: Zentralblatt 1920, S. 637

(3) Erlaß v. 27.11.1918, U II 1967 u. 1968 U II W U III, in: Zentralblatt 1918, S. 710 ff.
Erlaß v. 14.12.1918, U II 1968 III U II W usw., in: Zentralblatt 1918, S. 724 f.
Erlaß v. 21.4.1920, U II 952 U III. in: Zentralblatt 1920, S. 318 f.

(4) Erlaß v. 3.6.1919, in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6379
Erlaß v. 24.4.1919 betrifft Elsaß-Lothringen, B 1257. in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1919, S. 70 ff.
Erlaß v. 25.10.1920 über Neueinführung von Atlanten, U II Nr. 1620.1 U III A, III in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1920, S. 205

(5) Erlaß v. 18.12.1921. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6380
Diere,H., Schulpolitik (1964), S. 120 ff.

(6) Erlaß v. 25.10.1919, U III A 1098.1 U III U III D U II U II W. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6379

Im November 1921 hatte Otto Boelitz das Amt des preußischen Ministers f.W.,K.u.V. übernommen. Die Tatsache, daß die Deutsche Volkspartei (DVP) im Rahmen einer Großen Koalition von SPD, Zentrum (Z) und DVP an der Regierung beteiligt wurde, verdeutlicht eine vorläufige Abkehr der Sozialdemokraten von mittelfristig zu verwirklichenden revolutionären Zielen. Diese Entwicklung hatte sich bereits auf dem Görlitzer Parteitag angekündigt (1). Andererseits hatte auch die DVP ihre grundsätzlich ablehnende Haltung zur Republik aufgegeben und sich zu einer positiven Mitarbeit entschlossen (2).

Dennoch wurde das national-konservative Element in der preußischen Politik verstärkt. Eine grundsätzliche Änderung der preußischen Politik war jedoch nicht möglich; denn zum einen versuchten die übrigen Koalitionspartner auch weiterhin ihre Ziele zu verwirklichen, zum anderen wirkten offene Probleme aus den vorausgegangenen Jahren weiter. Hinzu kamen in den Jahren zwischen 1922 und 1924 erhebliche innen-, außen- und wirtschaftspolitische Belastungen, die eindeutige Grenzen für die realisierbare Politik zogen und Maßnahmen zum Schutze der Republik forderten. Besonders hervorzuheben ist das Krisenjahr 1923 mit dem Ruhrkampf, dem Ludendorff-Hitler-Putsch in München, dem Vorgehen des Reichs gegen sozialistische Regierungen in Thüringen und Sachsen und mit der Inflation.

Diese Phase in der Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung wurde durch zwei Vorgänge entscheidend geprägt; nämlich durch die Ermordung Rathenaus im Juni 1922 und durch die Reform des

---

(1) Braun, O., Weimar (1949), S. 41
Text des Görlitzer Programms in: Dowe,D.,Klotzbach, K. (Hrsg.), Dokumente (1973), S. 196-201
Auf weiterbestehende grundsätzliche programmatische Gegensätze zwischen SPD und DVP weist Kaack hin. Kaack, H., Parteiensystem (1971), S. 136 ff.

(2) Albertin, L., Liberalismus (1972), S. 419 ff.

höheren Schulwesens in Preußen mit den neuen Richtlinien.

Im Anschluß an den Rathenaumord ergriffen sowohl das Reich als auch die Länder verstärkt Initiativen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. Im Rahmen dieser Maßnahmen fand im Juli 1923 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin eine "Staatsbürgerliche Woche" statt. Die Vorträge dieser als beispielgebend verstandenen Tagung wurden publiziert und so einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht (1). Sie übten auf die weiteren Diskussionen einen relativ großen Einfluß aus.

Gleichzeitig dazu tagte im Reichsministerium des Innern (RMdI) eine Konferenz von Vertretern der Unterrichtsbehörden und von Sachverständigen, die über die gleiche Problematik verhandelten (2).

Das RMdI veröffentlichte dann 1924 eine Denkschrift über den Stand der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung und die in der Zukunft notwendigen Maßnahmen auf diesem Gebiet (3). Parallel dazu bereitete man in Preußen die Reform des höheren Schulwesens und die Herausgabe neuer Richtlinien für die einzelnen Schularten vor, die bis 1925 erschienen. Dadurch waren für die Schularbeit der folgenden Jahre entscheidende Weichen gestellt worden.

Otto Boelitz, der neue preußische Kultusminister, war Philologe und genoß daher Sympathien bei seinen Standesgenossen (4). Von der politischen Linken wurde er dagegen als Monarchist angegriffen (5).

---

(1) Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung (1926)

(2) Bericht über die Tagung in: Staatsbürgerliche Bildung (1924), S. 20 ff., 40 ff.

(3) Ebenda

(4) Pressestimmen in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 543 f.

(5) Entschließung, in: Die neue Erziehung 1921, S. 93 (Mitteilungen)
Abg.Dr.Meyer (KPD) am 10.12.1921; Sb. 1.Wp. Bd. 4, Sp. 5743 f.
Abg. Holtz (USPD) am 10.12.1921; Sb. 1.Wp. Bd. 4, Sp. 5759 f.

Sein Verhältnis zur Republik hatte jedoch eine Entwicklung von einer weitgehend distanzierten Haltung hin zu der eines "Vernunftrepublikaners" durchgemacht (1). Als solcher akzeptierte er die bestehende republikanische Staatsform, ohne ihr jedoch leidenschaftlich anzuhängen. Er unterschied, wie dies in konservativen Kreisen weitverbreitet war, zwischen dem "Staat" und der "Staatsform" (2). Konservatives Gedankengut wurde auch in der Betonung der Gemeinschaft des Volkes und der Nation deutlich (3).
In seiner Erlaßpolitik stand Boelitz jedoch konsequent auf dem Boden der Republik. Einen bemerkenswerten Ansatz zu einer politischen Bildung stellte eine Stellungnahme des Ministers vom 30.12.1921 dar (4). Der unmittelbare Anlaß waren Meinungsverschiedenheiten zwischen Erich Witte und dem PSK Berlin über die Art der staatsbürgerlichen Belehrung in den Schulen (5). Boelitz bestimmte, daß trotz des am 14.11.1919 ausgesprochenen Verbots, politische Streitigkeiten in die Schule zu bringen und die Schüler parteipolitisch zu beeinflussen, die Lehrer nicht gehindert sein sollten, "dann, wenn es die Zwecke des Unterrichts erfordern, auch politische Probleme mit den Schülern zu besprechen", wobei allerdings der Entwicklungsstand der Schüler zu berücksichtigen sei. Wichtig sei, "daß

---

(1) Boelitz stellte sich in seinen Landtagsreden auf den Boden der Republik. Z.B.: am 24.2.1922; Sb. 1.Wp. Bd. 5, Sp. 7583

(2) Boelitz,O., Aufbau (1925), S. 17

(3) Boelitz,O., Charakter (1926), S. 17
Ders., Schule (1930), S. 20 ff.
Ders., Preußens höheres Schulwesen. Seine künftige Gestaltung (Zeit 27.3.1925) in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 223 f.
Ders. in einer Landtagsrede am 10.12.1921. Darin forderte er die "Erziehung zum Deutschen". Sb. 1.Wp. Bd. 4, Sp. 5741

(4) U II 620.1 U II W. in: Zentralblatt 1922, S. 241 f.

(5) Witte,E., Verfügung, in: ADLZ 1922, Beiblatt des Lehrerverbandes Berlin, S. 198

der Lehrer den politischen Gegenstand als Problem behandelt, den Schülern die verschiedenen Seiten des Problems unparteiisch vorführt und sie mit allen beachtlichen Antworten und Lösungen bekannt macht, nicht nur - das eben wäre parteipolitische Beeinflussung - mit seinen eigenen Werturteilen."

Boelitz sah sich schon bald nach seiner Amtsübernahme gezwungen, gegen reaktionäre Tendenzen in den Schulen durchzugreifen. Besondere Beachtung und parlamentarische Behandlung fanden die Vorgänge in der ehemaligen Kadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde. Boelitz griff gegen Schüler und Lehrer durch (1). Neuer Direktor wurde am 10.4.1922 Hans Richert, der in den folgenden Jahren als Mitarbeiter im Ministerium maßgeblich an der Neugestaltung des höheren Bildungswesens beteiligt war. Außerdem führte Boelitz die Reform des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsbücher behutsam fort. In einem Erlaß vom 10.1.1923 nannte er dann die Anforderungen, die an die neu zu schaffenden Bücher gestellt werden sollten (2). Den im Auftrage des Ministeriums von Kawerau, Ausländer, Reintjes und Wuessing erarbeiteten Synoptischen Geschichtstabellen hatte er seine Zustimmung verweigert (3).

Die Ermordung Rathenaus belebte schlagartig die privaten und staatlichen Diskussionen und Initiativen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. Der Reichsminister des Innern (RMdI) und die Unterrichtsminister der Länder trafen sich zu einer gemeinsamen Konferenz und verabschiedeten Richtlinien über den Beitrag von Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik (4). Eine Sachverständigenkonferenz im RMdI

---

(1) Landtagsrede von Boelitz am 3.4.1922, Sb. 1.Wp. Bd. 6, Sp. 8988-8999
Margies,D., Schulwesen (1972), S. 73 ff.

(2) Erlaß v. 10.1.1923, U II 1367 U II W.1 in: Zentralblatt 1923, S. 64 f.
vgl. auch: Pressestimmen in: Deutsches Philologen-Blatt 1923, S. 62 f.

(3) Synoptische Tabellen (1921)
Diere,H., Schulpolitik (1964), S. 159

erarbeitete Richtlinien zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung (1). Die Abhaltung von Vorträgen und von Fortbildungskursen auf diesem Gebiet wurde intensiviert (2).

In einem "Aufruf" vom 1.7.1922 forderte Boelitz die Erzieher auf, "ihr Bestes einzusetzen, damit die furchtbare Verwilderung der sittlichen Begriffe wirksam bekämpft werde" (3).

Noch bevor weitere Anweisungen des Ministeriums folgten, handelten einige Provinzialschulkollegien selbständig und verfügten für die ihnen unterstellten Anstalten Maßnahmen gegen reaktionäre Kräfte. So verbot das PSK Stettin unter dem 20.7.1922 bestimmte nationalistische Schülervereine (4). Dabei berief man sich auf den Erlaß des Ministeriums vom 11. März 1920.

Am 4. August 1922 gab Minister Boelitz die auf der Reichs-Länder-Konferenz am 19. Juli angenommenen "Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik" als Erlaß heraus (5). Die dort erhobenen Forderungen bezogen sich auf eine beschleunigte Neufassung der Geschichtsbücher, auf die Einführung eines staatsbürgerlichen Unterrichts gemäß Art. 148 WRV, auf eine entsprechende Anpassung der Lehrpläne und auf die Lehreraus- und -fortbildung.

---

(4) "Besprechung der Kultusminister der Länder" (Vorw. 21.7.) in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 336
Auf die Notwendigkeit von Initiativen im Bereich des Schulwesens hatte am 7.7. ein Artikel im "Vorwärts" hingewiesen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 335

---

(1) Siehe oben Anm. 4!

(2) Das Zentralinstitut veranstaltete zahlreiche Kurse, die RfH intensivierte ihre Arbeit und die DHfP veranstaltete u.a. "Reichskurse". Zusätzlich fanden Kurse der verschiedenen Lehrervereine und Schulaufsichtsbehörden statt. Z.B.:
Programme derartiger Tagungen in: Deutsches Philologen-Blatt 1923, S. 369; Jg. 1924, S. 185
Heuss, Th., Erinnerungen 1905-1933 (1963), S. 301
Jäckh, E., Jahr (1923), S. 4
Anschreiben der DHfP vom 13.7.1923 nebst Programm in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6705
Programm eines Kurses in Bielefeld (12.-14.9.1923) in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6705

Am 23.12.1922 erschien ein Erlaß über die "Teilnahme von Schülern an Vereinen" (1). Entgegen früheren Erlassen verzichtete die Schule auf jedes Aufsichtsrecht. Andererseits hieß es darin: "Schulen sind Veranstaltungen des Staates. Die Schule kann es deshalb nicht zulassen, daß ihre Schüler Vereinigungen angehören, die sich etwa gegen den Staat oder die geltende Staatsform richten. Deshalb müssen die in dem Erlaß vom 4. August d.Js.... aufgestellten Grundsätze bestehen bleiben". Diese neuen Bestimmungen enthoben die Schule auch nicht ihrer erziehlichen Aufgabe, die sich u.a. darin zu äußern hätte, daß "die Schule selbst durch Gründung und Förderung von Schülervereinen dem jugendlichen Bedürfnis nach freiem, selbstverantwortlichem Zusammenschluß verständnisvoll Rechnung trägt".

Ebenfalls im Gefolge des Gesetzes zum Schutz der Republik ist der preußische Erlaß über ein "Verbot der Verbreitung bestimmter Druckschriften an Schulen" zu sehen (2).

Einen Beitrag zur Verwirklichung der Richtlinien vom 19. Juli stellte auch der Erlaß über die "Prüfung für das Lehramt an den höheren Schulen" vom 10.11.1922 dar (3). Dadurch erkannte der Minister "Staatsbürgerkunde" als Prüfungsfach an.

Neben den Maßnahmen, die aufgrund des Rathenaumordes ergriffen worden waren, standen solche mehr allgemeiner

---

(3) Bekanntmachung - U II 738 U II W. in: Zentralblatt 1922, S. 277 f.

(4) Abschrift der Verfügung des PSK Stettin v. 20.7. 1922, in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6476 Erlaß des Ministers v. 11.9.1922 gegen ein derartiges eigenmächtiges Vorgehen. in: StA Münster Prov. Schulkollegium Nr. 6476

(5) U II 761 U II W, U III, U III A. in: Zentralblatt 1922, S. 363-365

---

(1) U II 1404 U II W, U III, U III A.1 in: Zentralblatt 1923, S. 19 f.

(2) Erlaß v. 15.8.1922, U II 848.1 in: Zentralblatt 1922, S. 388

(3) U II 16098 U I.1 in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 535

Art, die - in Fortführung früherer Erlasse - gegen Relikte des alten Staates und auf eine positive Haltung gegenüber der Republik gerichtet waren. Am 5.7.1922 forderte Boelitz, in Anlehnung an einen Erlaß des Ministerpräsidenten Braun, noch einmal die Beseitigung der Hoheitszeichen des früheren Regimes (1). Ferner ordnete für das Jahr 1922 erstmals ein Erlaß eine Verfassungsfeier in den Schulen an (2). Diese Praxis wurde in den folgenden Jahren beibehalten (3). Stärker national orientiert waren die Anordnung zu Trauerkundgebungen anläßlich der Ruhrgebietsbesetzung (4) und der Hinweis auf die auch weiterhin notwendige Stärkung des kolonialen Gedankens in der Jugend (5).

Ebenfalls bedeutsam für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in den preußischen Schulen waren die nach 1918/19 herausgegebenen Richtlinien für die Lehrpläne an den einzelnen Schularten (6). Trotz eindeutiger Aussage des Art. 148 WRV wurde durch die preußischen Richtlinien kein eigenständiges Fach "Staatsbürgerkunde" eingerichtet. Im Sinne eines staatsbürgerkundlichen Unterrichtsprinzips sollten sämtliche Unterrichtsfächer nach Möglichkeit zu dieser Aufgabe herangezogen werden. Der größte Anteil fiel jedoch dem Geschichtsunterricht zu.

---

(1) A[illegible] Nr. 6281, in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6380

(2) Erlaß v. 31.7.1922, U II Nr. 850, U II W, U III, U III A.1 in: LHA Koblenz, Bestand 405, Nr. 537

(3) Erlaß v. 19.7.1923, A Nr. 6473.1 in: LHA Koblenz, Bestand 405, Nr. 537
Erlaß v. 22.7.1924, A Nr. 6442, U II, U III, U III A in: LHA Koblenz, Bestand 405, Nr. 537

(4) Erlaß v. 10.1.1923, U III A Nr. 45 U III U II.1 in: LHA Koblenz, Bestand 405, Nr. 537
vgl. auch: Aufruf der Regierung in Arnsberg "An die Lehrerschaft" in: Amtliches Schulblatt Arnsberg 4/1923, S. 85 ff. (15.2.1923)

(5) Erlaß v. 26.2.1923, U II A 99 U II, U III, U III D, U II W. Abschrift in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6476

(6) Richtlinien Volksschulen (^{9}1928)
Richtlinien Deutsche Oberschule (1924)
Richtlinien höhere Schulen 1. Teil (1925)
Richtlinien höhere Schulen 2. Teil (1931)

In U II und O I sollten staatsbürgerkundliche Themen verstärkt und z.T. systematisiert berücksichtigt werden. Sie fielen dabei mit den zeitgeschichtlichen Stoffen des historischen Durchgangs zusammen. Durch die enge Anlehnung an die Geschichte war es zwar möglich, die Entstehung gegenwärtiger Verhältnisse und Probleme zu verdeutlichen, andererseits bestand bei Überbetonung des historischen Aspekts jedoch die Gefahr, daß die Gegenwart an einer idealisierten Vergangenheit gemessen wurde, daß durch eine notwendige historische Relativierung z.B. der Staatsform antirepublikanische Tendenzen gefördert wurden und daß man schließlich so viel Zeit für die Darstellung der Vergangenheit benötigte, daß gegenwärtige Verhältnisse und Probleme nur noch kurz gestreift werden konnten.

Selbst da, wo die Richtlinien eine Beschäftigung mit der Gegenwart ausdrücklich forderten, berücksichtigte man keine ausgesprochen politischen Aspekte. Es ging dann im wesentlichen um Verhältnisse, um Normen, wissenschaftliche Theorien oder philosophische Probleme, nicht jedoch um tatsächliche oder mögliche Entwicklungen, um Alternativen, Interessengegensätze und Kontroversen. Dadurch geriet man in die Gefahr, den Schülern ein Verfassungsideal vor Augen zu führen, das weit von der Realität entfernt war, ohne ein Instrument zur Verfügung zu haben, mit dem diese Diskrepanz zufriedenstellend erklärt werden konnte. Die allgemein idealistische Zielsetzung der Schulreform, die in den Schriften Hans Richerts deutlich wurde (1), verstärkte diese Schwierigkeiten bzw. ließ sie gar nicht ins Bewußtsein treten. Das weitgehend anerkannte Ziel war es ja, das Volk zur geistigen, sozialen und politischen Einheit zu führen.

---

(1) Richert, H., Bildungseinheit (1920)
Ders., Die Ober- und Aufbauschule (1923)
Ders., Stand, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1929, S. 5-15
Ders., Schulreform (1932)

Von Blume waren das Bildungsideal und die Ziele der Reform als den realen Bedürfnissen der meisten Schüler nicht angemessen kritisiert worden (1). Dieser Einwand läßt sich auf die Forderungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung übertragen. Sie waren derart allgemein und in ihrer Zielsetzung idealistisch abgefaßt, daß bei den wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen im Deutschen Reich, bei den Belastungen durch den Krieg und seine Folgen keine Aussicht auf Erfolg bestand. Weder durch die zu vermittelnden Kenntnisse noch durch die Erziehungsmaßnahmen wurde die Jugend dazu befähigt, die gegenwärtige Situation realistisch und rational zu verstehen, zu beurteilen und entsprechende Folgerungen für ihr späteres politisches Verhalten und Engagement zu ziehen.
Allerdings ließen die Richtlinien den Kollegien der Schulen einen gewissen Freiraum bei der konkreten Festlegung des Lehrplans . Außerdem waren zahlreiche reformpädagogische Forderungen, vor allem im methodischen Bereich, berücksichtigt worden. Wie später am Beispiel der Konzeption einer "Politischen Propädeutik" gezeigt werden wird, bestanden für die Lehrer durchaus Möglichkeiten,im Sinne einer politischen, aktuellen Bildung zu arbeiten.

---

(1) Blume, K., Bildungsziel, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1924, S. 236-244
vgl. aber auch: Henningsen,J., Aufgabe (1959)

2.3. Ansätze zur politischen Bildung

In den Jahren zwischen 1918 bis 1924 waren bereits vereinzelte Stimmen festzustellen, die sich für eine mehr politische Bildung und Erziehung, d.h. für die Behandlung aktueller Politik, für die Betrachtung der unterschiedlichen Parteimeinungen und -ziele einsetzten. Zu ihnen gehörte u.a. Erich Witte. In einem Aufsatz aus dem Jahre 1919, in welchem er zur Reform des Geschichtsunterrichts Stellung nahm (1), forderte er u.a.: "4. Stärkere Betonung des politischen Wissens der Gegenwart" und "5. Objektive Beurteilung aller politischen Parteien".
Einige Unterschiede zwischen der Haltung einer mehr staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in enger Anlehnung an den Geschichtsunterricht und einer mehr die gegenwärtigen Verhältnisse berücksichtigenden politischen Bildung und Erziehung war in dem in V.u.G. 1919 abgedruckten Briefwechsel zwischen Friedrich und Rühlmann deutlich geworden (2).
1922 nannte Neubauer als eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts, "das politische Urteil zu bilden" (3). Ähnliche Wortverbindungen, bei denen nicht immer genau auszumachen ist, ob der Begriff "politisch" bewußt in Abhebung zu "staatsbürgerlich" oder aber als Synonym benutzt wurde, waren vereinzelt auch schon früher aufgetaucht. Ab 1922 beschäftigten sich jedoch mehrere Aufsätze speziell mit Teilproblemen einer politischen Bildung.
So sah Hasselmann 1923 als Aufgabe der Schule die Ausbildung eines "politischen Verständnisses" an (4).

---

(1) Witte, E., Reform, in: Die Deutsche Schule 1919, S. 362 ff.
Ähnliche Vorschläge unterbreitete Witte am 22.1. auf einer Tagung der Vereinigung sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen von Groß-Berlin. in: Die neue Erziehung 1919, S. 95

(2) Briefwechsel, in: V.u.G. 1919, S. 177-183

(3) Neubauer, F., Geschichtsunterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 50

(4) Hasselmann, K.B., Erziehung, in: V.u.G. 1923, S. 17-

Auf diesem Wege dürfe nicht bei der Kenntnisvermittlung stehen geblieben werden, sondern man sollte versuchen, durch geeignete Methoden "Verständnis für die Aufgabe und Arbeit des leitenden Staatsmannes" zu wecken (1). Da, nach seiner Meinung, der Unterricht nicht unbedingt an die Methoden der Wissenschaft, hier der Historie, gebunden sein müsse, sah er einen gangbaren Weg darin, die Schüler an historischen Stoffen in eine Entscheidungssituation des Staatsmannes zu stellen. Dabei wären in der jeweiligen Situation die verschiedenen Möglichkeiten, die Vor- und Nachteile abzuwägen und schließlich eine Entscheidung zu treffen.
Beachtenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang Hasselmanns Forderung, den Unterricht nur auf die Behandlung der Möglichkeiten und Mittel zu beschränken, nicht jedoch die Ziele zu erörtern, die z.T. subjektiv beurteilt werden könnten. In diesem Vorschlag dürfte sich eine bestimmte Vorstellung von Objektivität im Unterricht an staatlichen Schulen ausgedrückt haben. Reichwein faßte die Problematik weiter und grundsätzlicher als Hasselmann (2). Seiner Meinung nach wurde der Eigenwert einer politischen Bildung im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung bisher zu wenig herausgestellt. Politik sollte nicht länger als verderbliche Tätigkeit betrachtet, sondern positiv gewendet als "männlichste charakterbildende Betätigung" angesehen werden. Im Hinblick auf die Erfolgsaussichten der Schularbeit bleib er jedoch relativ pessimistisch. So folgerte er, daß bei richtigem Vorgehen durch die Schule "wenigstens der Weg zu echter politischer Bildung nicht verbaut" werde, das sei "unter den gegebenen Umständen das Größte, was sie leisten kann" (3).

---

(1) Ebenda, S. 17
(2) Reichwein, G., Problem, in: V.u.G. 1924, S. 129-139
(3) Ebenda, S. 138 f.

Weller urteilte optimistischer, wenn er eine "Erziehung zu politischem Denken" forderte (1). Er ging von der Voraussetzung aus, daß Klugheit nicht mit politischer Klugheit gleichzusetzen sei. Zu einer entsprechenden Erziehung gehörten, nach seiner Meinung, eine überparteiliche, unvoreingenommene Betrachtungsweise, eine tiefere Menschenkenntnis, klare politische Begriffe und politische Erfahrung, die jedoch unbedingt durch historische Erfahrung erweitert werden müßte. Politik betrachtete er als die Kunst des Möglichen. Konservative Gedanken flossen in seine Vorschläge ein, wenn er darauf hinwies, daß die Jugend zunächst lernen müsse, sich einzufügen und zu gehorchen.

1924 sprach auch Amling, im Zusammenhang mit der dem Geschichtsunterricht zur Verfügung stehenden Stundenzahl von einer "Gefährdung der politischen Bildung" (2). Er blieb zwar ebenfalls weitgehend im Rahmen des Geschichtsunterrichts, sprach aber z.T. aktuelle Probleme an, wie "die wichtigsten innenpolitischen Vorgänge" und "soziale Fragen".

Auf der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923 übte Theodor Litt Kritik an idealistischen Staatsvorstellungen, wie sie u.a. von Kerschensteiner in seiner Konzeption einer staatsbürgerlichen Erziehung vertreten wurden (3). Guardini argumentierte mit seiner realistischen, das "Politische" betonenden Betrachtungsweise z.T. ähnlich wie Litt. Aber neben dem Hinweis auf den politischen Kampf, der als notwendig zu zeigen wäre, stand, als Versuch einer pädagogischen Bewältigung dieses Phänomens, die Forderung, die sittlich-religiösen, personalen Werte und Normen als letztlich entscheidend hinzustellen (4).

---

(1) Weller,K., Erziehung, in: V.u.G. 1924, S. 139-153

(2) Amling,E., Gefährdung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1924, S. 351 f.

(3) Litt,Th., Grundlagen in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung (1926), S.19-38

(4) Guardini,R., Gedanken, in: Ebenda, S. 505 ff.

Guardini wollte aber nicht bei theoretischen Erörterungen stehenbleiben, sondern daneben ein konkretes politisches Handeln fördern (1).
Insgesamt gesehen überwogen jedoch auch auf dieser Tagung diejenigem Stimmen, die im Sinne einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung argumentierten. Auf diesem Hintergrunde erscheint der Boelitz-Erlaß vom Dezember 1921 um so beachtenswerter (2).

Im Rahmen einer betont aktuellen politischen Bildung mußte auch das damals noch wichtigste Medium der politischen Informationsvermittlung, die Zeitung, angemessen berücksichtigt und in den Unterricht einbezogen werden. So kam es vor allem gegen Ende der 20er Jahre zur Zusammenarbeit zwischen Verfechtern einer politischen Bildung und denen einer Zeitungskunde (3). Wie bereits gezeigt wurde, hatte es erste Ansätze bereits früher gegeben (4). 1922 erschienen im nichtamtlichen Teil des Zentralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen zwei Beiträge, deren Verfasser die Möglichkeiten für den Einsatz von Zeitungen in der Schule, speziell im Rahmen eines staatsbürgerlichen Unterrichts, aufzeigen wollten.
Die Tatsache, daß diese Beiträge im Zentralblatt abgedruckt wurden, verdeutlicht, daß die preußische Unterrichtsverwaltung derartige Bestrebungen durchaus für diskussionswürdig hielt.
Ludwig Munzinger, er gab das "Archiv für publizistische Arbeit" in Weingarten/Württemberg heraus, sah die Aufgabe des staatsbürgerlichen Unterrichts in einer ersten "Einführung in das öffentliche Leben, seine Strömungen und Rätselfragen" (5). Dieser rasch wachsenden und wechselnden Entwicklung könne jedoch

---

(1) Ebenda, S. 508 f.
(2) Siehe S. 77 f.
(3) Siehe Kap. 4.3.6., 4.3.7., 4.8.2., 4.8.4.,4.8.5.,4.9.
(4) Siehe Kap. 2.1.5.
(5) Munzinger, L., Archiv, in: Zentralblatt 1922, S. 76 Auch Wuessing schlug "Zeitungen verschiedener politischer Richtungen" als Quellen vor.

mit einem Leitfaden nicht angemessen Rechnung getragen werden. Es komme vielmehr darauf an, "ein Unterrichtsmittel zu finden, das eben der Eigenart des neuen Unterrichtszweiges angepaßt ist. Das Unterrichtsmittel wäre ein Zettelarchiv, in dem alles für Zwecke des staatsbürgerlichen Unterrichts Wissenswerte sozusagen aus dem vorbeifließenden Strom des Lebens herausgefischt und aufbewahrt würde" (1). Fortlaufend neues Material für ein derartiges Archiv biete die Tagespresse. Da diese Sichtungs- und Sammeltätigkeit für den einzelnen Lehrer zu viel Aufwand bedeuten würde, trat er für eine zentrale Stelle ein. Dabei wies Munzinger auf das von ihm seit 1913 herausgegebene "Archiv für publizistische Arbeit" hin (2), welches zunächst für den Bedarf der Presse konzipiert war. Wie aus dem Anhang hervorging, beabsichtigte er, "ein ausschließlich für die Schulzwecke bearbeitetes Archiv herauszugeben" (3).

Auf diese Bestrebungen Munzingers, die anscheinend durch das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. wohlwollend unterstützt wurden, bezog sich eine Stellungnahme von Karl d'Ester (4). Bevor dieser auf das angestrebte Archiv einging, wies er auf die Notwendigkeit hin, die Zeitung in der Schule stärker zu berücksichtigen. Dabei konnte er sich auf zahlreiche Äußerungen stützen, die in die gleiche Richtung argumentierten (5). So verdiene die Presse u.a. "als Spiegel der Zeitgeschichte...in der Erziehung zum politischen Denken an unseren Schulen Beachtung" (6). D'Ester begrüßte die geplante Herausgabe des eigens für die Schulen bearbeiteten Munzingerschen Zeitungsarchivs ausdrücklich. Das darin enthaltene Material

---

(1) Munzinger, L., Archiv, in: Zentralblatt 1922, S. 76

(2) Ebenda

(3) Ebenda, S. 77

(4) d'Ester, K., Archiv, in: Zentralblatt 1922, S. 218 f.

(5) Ebenda, S. 218 Er nannte im einzelnen: Fr. Schmidt, Eduard Weitsch, Richard Pauli, O. Weigert, Oswald Rossi

(6) Ebenda. Er bezog sich dabei auf einen Vortrag von Fr. Schmidt.

könnte neben Geschichte/Staatsbürgerkunde auch im Deutschunterricht fruchtbar verwendet werden. Bedingung für den politischen Teil sei jedoch, "daß er parteipolitisch alle Richtungen zu Wort kommen ließe" (1).

Aus diesen Vorschlägen wird deutlich, daß zwischen den Bestrebungen um die Einbeziehung von Zeitungen in den Unterricht und Ansätzen zur politischen Bildung, d.h. zur Berücksichtigung aktueller, meist kontroverser politischer Fragen, ein enger Zusammenhang bestand.

Im Rahmen einer kleineren Monographie hatte Albert Böhme 1922 zu diesen Problemen Stellung genommen (2). Er wies auf die Bedeutung der Zeitung für die politische Meinungsbildung hin und forderte daher ihren Einsatz im Unterricht; denn sie könne ein "Hilfsmittel der Erziehung zu selbständig denkenden Menschen, mit einem weiten und offenen Blick für die Geschehnisse der Welt" sein (3). Obwohl Parteipolitik aus der Schule herausgehalten werden sollte, meinte er, daß dennoch "ein taktvoller, pädagogisch einsichtiger Lehrer... sehr gut mit seinen Schülern über Tagesfragen an Hand einer oder mehrerer Zeitungen sprechen" könne (4). Als wichtiges Ziel schwebte es Böhme vor, daß so im späteren Leben "nur der wahrheitsliebenden Zeitung das Ohr geöffnet" werde (5). Damit urteilte er indes recht idealistisch und übersah auch die Richtungsgebundenheit der sog. "seriösen" Presse.

Bei den hier geschilderten Vorschlägen zur politischen Bildung und Zeitungskunde handelte es sich jedoch noch um zaghafte Ansätze. Erst in den folgenden Jahren gewannen derartige Bestrebungen, neben Konzeptionen

---

(1) Ebenda, S. 219
(2) Böhme, A., Zeitung (1922)
(3) Ebenda, S. 11
(4) Ebenda.
(5) Ebenda, S. 22

zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung, zunehmend an Einfluß. Diese Entwicklung, ihre Voraussetzungen, Anlässe, Hemmnisse und Auswirkungen sollen im folgenden näher untersucht werden.

3. Die Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung von 1925 bis 1928

Die Jahre ab 1925 waren für das Deutsche Reich durch eine wirtschaftliche Beruhigung, durch einige außenpolitische Erfolge, aber auch durch die Stärkung konservativer politischer Kräfte geprägt. Innenpolitisch wuchs die Opposition gegen die Republik. Als Gegenbewegung traten republikanisch gesinnte Kräfte eindeutiger, als dies früher der Fall war, für den Weimarer Staat und für seinen Schutz ein.

Bei Erziehungswissenschaftlern war der Reformenthusiasmus, der sich im Gefolge der Revolution noch einmal verstärkt hatte, weitgehend verschwunden. Sieht man ab von zwei Bereichen der preußischen Kulturpolitik, nämlich dem Aufbau der Pädagogischen Akademien und den Konkordatsverhandlungen, ebenso von den auch weiterhin erfolglosen Versuchen des Reichs, ein Reichsvolksschulgesetz zu erlassen, so waren realisierbare bildungspolitische Reformvorhaben bis dahin durchgeführt oder doch eingeleitet worden.

Das Jahr 1925 bildete auch insofern einen Einschnitt als im neuen "Kabinett Braun" C.H.Becker das Ministerium f.W.,K.u.V. von Boelitz übernahm.

Bei den Diskussionen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung zeichneten sich in dieser Phase Ansätze ab, die auf eine stärkere Beachtung der Gegenwart gegenüber historischen Stoffen und auf eine Behandlung außen- und innenpolitischer Ereignisse und Probleme, im Gegensatz zur rein formalen Verfassungs-, Rechts- oder Wirtschaftskunde, drängten. Im Gefolge der sich entwickelnden Zeitungswissenschaft wurde diese realistische Tendenz durch die Forderung nach Zeitungskunde und Zeitungseinsatz in den Schulen ergänzt.

3.1. Die politische und wirtschaftliche Entwicklung im Deutschen Reich und in Preußen

Nach 1924 war für einige Jahre, zumindest außen- und wirtschaftspolitisch, eine gewisse Beruhigung und Normalisierung der Situation im Deutschen Reich festzustellen.
Im Hinblick auf die Reparationslasten konnten von deutscher Seite einige, wenn auch z.T. nur bescheidene, Erfolge erzielt werden. Parallel dazu gewannen die Reichsregierungen zunehmend an außenpolitischem Bewegungsspielraum und Einfluß. Bereits 1922 war mit der Sowjetunion der Vertrag von Rapallo (1) geschlossen worden, der dann im April 1926 durch einen deutsch-russischen Freundschaftsvertrag ergänzt wurde (2).
Nachdem mit dem Dawes-Plan (3) erste Fortschritte in der Reparationsfrage erzielt worden waren und die Besatzungstruppen bis zum Juli 1925 das Ruhrgebiet geräumt hatten, kam es am 16.10.1925 zum Abschluß der Verträge von Locarno (4). Am 10.9.1926 trat Deutschland dem Völkerbund bei (5). Einige Monate darauf wurde die interalliierte Militärkommission aus Deutschland zurückgezogen (6).
Trotz dieser außen- und wirtschaftspolitischen Erfolge waren die Regierungen im Reich zunehmendem Druck im Innern ausgesetzt. Kritik an der Verständigungspolitik, an welcher Stresemann einen bedeutenden Anteil hatte, wurde vor allem von den Rechtsparteien geübt.
Die fortwirkenden Differenzen über Ziele und Methoden der Außenpolitik, zusammen mit Konflikten im Innern, führten auch nach 1925 zahlreiche Regierungswechsel

---

(1) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 230 ff.

(2) Ebenda, S. 263 f.

(3) Ebenda, S. 260 f.
Stolper,G.; Häuser,K.; Borchardt,K., Deutsche Wirtschaft (^{2}1966), S. 109 ff.

(4) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 262 ff.

(5) Ebenda, S. 264 f.

(6) Ebenda, S. 265

herbei. Die unklaren Mehrheiten im Reichstag verstärkten diese labilen Verhältnisse. So regierten in der Zeit vom 15.1.1925 bis zum 12.6.1928 insgesamt vier verschiedene Reichskabinette, die sich z.T. auf unterschiedliche Koalitionen stützten (1). Die Wahlen vom 20.5.1928 brachten den Sozialdemokraten einen Gewinn von 4,6 % der Stimmen, während andererseits die DNVP größere Verluste hinnehmen mußte (2).

Zu Konflikten zwischen den Parteien war es u.a. wegen der Flaggenfrage (3) und wegen des Panzerkreuzers A gekommen (4).

Eine allgemeine Rechtswendung hatte bereits die Wahl Hindenburgs am 26.4.1925 zum neuen Reichspräsidenten dokumentiert (5).

Wirtschaftlich fand nach 1924 ein enormer Aufstieg statt (6). Er war allerdings nur dadurch möglich, daß große Summen ausländischen Kapitals als kurzfristige Kredite nach Deutschland strömten, mit denen sowohl die laufenden Reparationsleistungen bezahlt als auch die deutsche Industrie modernisiert werden konnte. Bei dem Aufschwung spielte der Export eine so wichtige Rolle, daß jede Schwächung dieses Bereichs katastrophale Folgen für die gesamte Wirtschaft haben mußte.

Auch in dieser Zeitspanne nach 1924 waren die politischen Verhältnisse in Preußen stabiler als im Reich, wenn auch bei den Landtagswahlen am 7.12.1924

---

(1) Zur Zusammensetzung der einzelnen Kabinette: 50 Jahre Wahlen, Anlagen (1969), S. 161 f.

(2) Zusammensetzung des Reichstages aufgrund der Wahlen vom 20.5.1928:
SPD: 31,2%; Z/BVP: 15,9%; DDP: 5,1%; DVP: 9,2%
DNVP: 14,9%; KPD: 11,0%; NSDAP: 2,4%;
Sonstige: 10,4% (Die Prozentsätze beziehen sich auf die Zahl der Abgeordneten im RT.)
in: 50 Jahre Wahlen (1969), S. 28

(3) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 275 f.

(4) Ebenda, S. 276

(5) Ebert war am 28.2.1925 gestorben.
Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 272 f.

(6) Stolper,G.; Häuser,K.; Borchardt,K., Deutsche Wirtschaft (2 1966), S. 113 ff.

die Zahl der sozialdemokratischen Abgeordneten mit 114 gleich geblieben war, wogegen die DNVP bedeutende Gewinne zu verzeichnen hatte (1).
Die DVP hatte einige Mandate verloren. Ihre Abgeordneten verlangten die Demission des Kabinetts. Das lehnte Ministerpräsident Braun mit der Begründung ab, daß die Mehrheit der Wähler die Politik der Regierung gebilligt habe. Daraufhin zog die DVP ihre beiden Minister aus der Regierung zurück. Nachdem am 23.1.1925 ein Mißtrauensantrag nur durch ein Stimmenverhältnis von 221 : 221 zu Fall gebracht worden war, demissionierte das Kabinett doch noch. Es schlossen sich längere Koalitionsvernandlungen mit mehreren Versuchen einer Regierungsbildung an. Am 3.4.1925 wurde Braun schließlich erneut zum Ministerpräsidenten gewählt. Er stützte sich auf eine Koalition von SPD, Zentrum und DDP (2). Neuer Minister f.W.,K.u.V. wurde der parteilose C.H.Becker, der dieses Amt bereits 1921 für kurze Zeit innegehabt hatte und der unter Boelitz Staatssekretär im Ministerium gewesen war.
Die preußischen Wahlen am 20. Mai 1928 hatten zwar für die SPD Gewinne gebracht, die Koalition jedoch, da Zentrum und DDP Stimmen verloren, geschwächt. Die Mehrheit betrug nur noch 226 von 449 Abgeordneten. Auf Grund dieses Wahlergebnisses forderte die sozialdemokratische Fraktion eine stärkere Vertretung im Kabinett. So trat man vor allem für die Besetzung des Unterrichtsministeriums durch einen Sozialdemokraten ein. Dadurch wurde Beckers Stellung in der Regierung geschwächt. U.a. mit Rücksicht auf das Zentrum vertröstete Braun seine Parteigenossen jedoch auf später (3).

In dieser Phase der preußischen Kulturpolitik standen, nachdem die Reform des höheren Schulwesens

---

(1) Die Zahl der DNVP-Abgeordneten stieg von 75 auf 109. in: Ursachen und Folgen Bd. 7, S. 666 f.

(2) Braun, O., Weimar (1949), S. 80 f.

(3) Ebenda, S. 135

weitgehend eingeleitet war, die Ausbildung der Volksschullehrer, die Errichtung von Pädagogischen Akademien, die Auseinandersetzung um die studentische Selbstverwaltung und die Verhandlungen um ein Konkordat mit der katholischen Kirche im Mittelpunkt.

Die um die Jahrhundertwende entstandene und 1918/19 noch einmal aufgeflammte weitverbreitete pädagogische Reformeuphorie war ab Mitte der 20er Jahre allmählich wieder verebbt. Als Vertreter dieser Haltung trat u.a. Theodor Litt hervor.

3.2. Theodor Litt als Vertreter eines neuen pädagogischen Realismus

Zum Ende des ersten Viertels des 20. Jahrhunderts, das auf dem Gebiet der Pädagogik zahlreiche bedeutende neue Initiativen, Konzepte und Maßnahmen hervorgebracht hatte, waren in Deutschland Ansätze einer realistischen Wendung, eine Abkehr von hochfliegenden Idealen und eine Besinnung auf das Machbare sichtbar. Im Bereich der Bildungspolitik hatte ein derartiger Realismus ständig geherrscht. Die konkreten Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung entstanden meist aus Kompromissen zwischen unterschiedlichen Anschauungen und Interessen und waren abhängig von den finanziellen Möglichkeiten. So stellten die nach 1918 geschaffenen neuen Einrichtungen im Bildungswesen, die Schulbestimmungen der WRV, das Reichsgrundschulgesetz und auch die Reform des höheren Schulwesens in Preußen Kompromißlösungen dar (1).

Im Bereich der Erziehungswissenschaft forderte Litt ab Mitte der 20er Jahre eine realistische Besinnung. Auf die Gefahren eines überzogenen Idealismus bei der staatsbürgerlichen Erziehung hatte er bereits 1923

(1) Fischer, A., Zusammenhang, in: Die Erziehung 1928, S. 18 f.

auf der "Staatsbürgerlichen Woche" hingewiesen (1).
Im Rahmen der allgemeinen Auseinandersetzung mit der preußischen Schulreform warnte er 1926 vor einer Überbetonung des kulturkundlichen Unterrichtsprinzips (2).
Auf dem vom Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht veranstalteten Pädagogischen Kongreß in Weimar (8./9.10.1926) konstatierte Litt eine Wende der Pädagogik vom pädagogischen "Enthusiasmus" hin zu einer bescheideneren und realistischen Haltung (3).
Nach seiner Meinung sollte sich die Pädagogik als Wissenschaft wieder auf ihre eigentlichen Aufgaben besinnen und nicht weiter versuchen, sämtliche Lebens- und Wissenschaftsbereiche zu okkupieren. Die damit verbundenen Gefahren neuer Abhängigkeiten wies er an einigen Beispielen nach (4).
In der Erziehungspraxis sollte der handwerkliche Aspekt positiver gesehen und gewertet werden, als dies bisher häufig der Fall war. Litt wies auf die Durchschnittlichkeit der meisten Lehrer hin (5).
Er plädierte eindringlich dafür, die Schule nicht ständig aktuellen Forderungen und neuen Konzeptionen anzupassen. Sie gehöre insofern "zu den konservativen Mächten, als sie dessen mit sorglicher Liebe zu warten beauftragt ist, was nicht in der Bewegung des Augenblicks seinen Sinn und Genalt erschöpft" (6).

---

(1) Litt, Th., Grundlagen (1926), S. 19-38
Eine erweiterte Fassung dieses Beitrags ist abgedruckt in: Ders., Möglichkeiten (1926), S. 61-88

(2) Litt, Th., Gedanken, in: Die Erziehung 1926, S. 38-57

(3) Litt, Th., Lage,(1927), S. 1
ausführlicher auch in: Ders., Möglichkeiten (1926), S. 1-60
Knapp zum Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht und zur Weimarer Tagung:
Oestreich, P., Deutscher Ausschuß, in: Die neue Erziehung 1926, S. 285-286
Ried, G., Deutscher Ausschuß, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 263
Pädagogischer Kongreß, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 516
Muthesius, K., Deutsche Ausschuß, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 560 f.
Kerschensteiner, G., Kongreß, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 599

Diese Ausführungen riefen ein lebhaftes Echo der Versammlung hervor. Abgesehen von einigen zustimmenden Äußerungen (1) überwogen die ablehnenden Stellungnahmen von engagierten Schulreformern unterschiedlicher Richtungen wie Paul Oestreich (2), Ulrich Peters (3), Walther Hofstaetter (4), Alfred Andreesen (5) und anderer (6).

Adolf Röhl wies auf die Gefahr einer pädagogischen Reaktion hin (7). Diese Warnung konnte sich allerdings höchstens auf die pädagogische Theorie beziehen. In der Praxis waren - abgesehen von einigen Versuchsschulen - schon seit Jahren aus parteipolitischen und finanziellen Gründen nur wenige grundlegende Reformen möglich gewesen. (Am Beispiel der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung konnte der Einfluß der Tradition und konservativer Elemente wiederholt nachgewiesen werden.)

Für eine kritische Selbstbesinnung, wie Litt sie gefordert hatte, sprach sich Hedwig Stoeckert aus (8).

Klatt, W., Kongreß, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 645-647; 663-667
Ried, G., Kultur (1927)

(4) Litt, Th., Lage (1927), S. 2 ff.

(5) Ebenda, S. 6 ff.

(6) Ebenda, S. 11
Spranger ging 1928 noch darüber hinaus, indem er vor einer "Verschulung Deutschlands" warnte.
Spranger, E., Verschulung, in: Die Erziehung 1928, S. 273-284

- - - - - -

(1) C.Götze, H.Stoeckert in: Ried, G., Kultur (1927), S. 68 ff.

(2) Ebenda, S. 63 f.

(3) Ebenda, S. 65 f.

(4) Ebenda, S. 66 f.

(5) Ebenda, S. 68 f.

(6) Emmy Beckmann, L.Grimm, Hartmann, M.Weise, Röhl in: Ebenda, S. 70 ff.

(7) Röhl, in: Ebenda, S. 72

(8) Ebenda, S. 69 f.

Durch eine realistische Analyse der Ziele und Möglichkeiten, der kurz- und mittelfristigen Erfordernisse war die Chance gegeben, die pädagogische Praxis trotz fortbestehender Hemmungen, in kleinen Schritten weiter zu reformieren, sie den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen anzupassen.
Eine derartige Bestandsaufnahme, die z.T. zu neuen Konzeptionen führte, hatte auch für den Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung seit Mitte der 20er Jahre stattgefunden (1).

3.3. Diskussionen in pädagogischen Zeitschriften

Die Diskussionen der vorangegangenen Jahre wurden in den pädagogischen Zeitschriften auch nach 1925 weitergeführt. Einen relativ breiten Raum nahmen noch Beiträge zur preußischen Reform des höheren Schulwesens und zu den neuen Richtlinien für die Lehrpläne der einzelnen Schultypen ein. Darunter fielen auch zahlreiche Stellungnahmen zum Geschichtsunterricht und - teilweise im Zusammenhang damit - zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung.

Durch die neuen Lehrpläne war für das größte deutsche Land zugunsten des staatsbürgerlichen Unterrichtsprinzips entschieden worden. Grundlegende Auseinandersetzungen um dieses Problem fanden kaum noch statt. Dagegen erschien als neuer Aspekt, im Gefolge einer wachsenden Radikalisierung - auch der Schuljugend - und Agitation gegen die Republik, eine verstärkte Forderung nach Erziehung zur gegenwärtigen Republik von Weimar und nach stärkerer Beachtung der

(1) z.B.: Lampe,H.,Geschichte, in: V.u.G. 1926, S.74-89
Weniger,E.,Theorie, in: Die Erziehung 1926, S. 159-170
Bär,A.,Bestimmungen, in: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik 1926, S. 85-103, 125-143
Kerschensteiner,G., Verwirklichung, in: V.u.G. 1928, . 193-216
Deiters,H., Lage, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 496-507

Gegenwart mit ihren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen. Ansätze zu einer politischen Bildung und Erziehung wurden ebenso sichtbar wie Bemühungen um eine Zeitungskunde in den Schulen. Bei den möglichen Unterrichtsinhalten hob man mehrfach die Behandlung des Auslanddeutschtums und, im Zusammenhang mit dem deutschen Beitritt zum Völkerbund, dessen Aufgaben und Probleme hervor.

3.3.1. Ansätze zu einer republikanisch orientierten politischen Bildung im Geschichtsunterricht

Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung der Schuljugend wurde weitgehend anerkannt. Im einzelnen konnten jedoch unterschiedliche Zielsetzungen festgestellt werden (1).
Neubauer begrüßte die in den preußischen Richtlinien für die höheren Schulen gestellten Aufgaben, zu denen die Erziehung "zur Objektivität des Urteils, zu unparteiischer Auffassung " und "zum Verständnis fremder Weltanschauungen" ebenso gehörte wie die nach Rechtserziehung und Herausarbeitung wichtiger "politische[r] Begriffe" (2). Gegen eine z.T. philosophische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts wie sie die Richtlinien forderten, betonte Neubauer als dessen "ganz besondere Aufgabe, zur Erkenntnis und Wertschätzung der Wirklichkeit anzuleiten" (3).
Damit sprach er bereits Forderungen einer politischen Bildung an. Wenn auch noch nicht gesagt war, daß Gegenwartsprobleme im Unterricht zu besprechen seien,

---

(1) Vgl. auch: Weniger, E., Theorie, in: Die Erziehung 1926, S. 159-170

(2) Neubauer, F., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 725

(3) Ebenda, S. 726

so sollten die geschichtlichen Stoffe doch vorwiegend in ihrem Verhältnis zur Gegenwart betrachtet werden.

Die Kategorie der Gegenwartsbedeutung historischer Ereignisse und Probleme hoben andere Autoren ebenfalls hervor, wenn auch z.T. mit unterschiedlichen Akzenten. So sollte, nach Einschütz, die Geschichte dem Schüler "einen Gegenwartswert bieten", sie sollte "Lehrmeisterin und Führerin bei seinen zukünftigen Entschließungen werden" (1). Die hier positiv verstandene Funktion der "Lehrmeisterin" Geschichte teilten auch andere Fachvertreter (2). Neben einer Legitimierung der gegenwärtigen Verhältnisse konnte diese Betrachtungsweise jedoch auch zur konstruktiven oder destruktiven Kritik erziehen. In diesem Sinne führte Dietrich Schäfer aus: "Zu Tagesmeinungen, die durchweg Urteile über Zusammenhänge geschichtlicher Entwicklungen sind, nimmt man Stellung auf Grund von Kenntnissen, die man durch Beschäftigung mit der Geschichte erworben hat" (3).
Der politische Aspekt wurde von Hohmann, Wuessing und Schneider sehr deutlich hervorgehoben.
Wuessing sprach davon, daß "mit fortschreitender Demokratisierung des Staates ständig das politische Verantwortungsbewußtsein seiner werdenden und seiner Vollbürger" wachsen sollte (4). Dazu sei auch eine

---

(1) Einschütz, L., Neugestaltung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 512
Vgl. auch: Bauerschmidt , H.,Geschichtsunterricht (1925)

(2) Hohmann, W., Erdkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 793
Vgl. auch: Kroner, R., Wert, in: Die Erziehung 1926, S. 570-581
Er warnte u.a. vor einer zu naiven Wertschätzung. Schremmer war aus methodischen Erwägungen für eine Anknüpfung an die Gegenwart.
Schremmer, W., Fragestellungen, in: Die Deutsche Schule 1926, S. 18

(3) Schäfer, D., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 759

(4) Wuessing, F., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 22

realistische Sicht der Politik als "Kunst des Möglichen und Notwendigen" wichtig (1). Ähnlich forderte Hohmann, "den Sinn für politische Wirklichkeit" zu pflegen (2).
In seinem 1928 veröffentlichten Beitrag überschritt Schneider bereits mehrfach den Rahmen eines reinen Geschichtsunterrichts (3). Er sah den staatsbürgerkundlichen Unterricht als "lebenswichtige Aufgabe" an. Gegenstand dieser Belehrungen sollte "der Staat, wie er ist" sein. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts schlug er Vergleiche zwischen historischen und gegenwärtigen Problemen der Verfassung, Verwaltung, des Rechts usw. vor (4). Besonderes Gewicht sollte auf die Besprechung außen- und wirtschaftspolitischer Fragen gelegt werden (5).
Während die Republik in den meisten Stellungnahmen zum staatsbürgerkundlichen Beitrag des Geschichtsunterrichts als gegeben akzeptiert wurde, wiesen zwei Aufsätze in der "Neuen Erziehung" auf die Notwendigkeit eines neuen, republikanisch orientierten Geschichtsbildes mit Auswirkungen auf die Art und die Themen des Unterrichts hin (6). Auf Grund dieser Überlegungen wollte Hans den Geschichtsunterricht gegen reaktionäre Kräfte einsetzen. Er schrieb: "Die Folgerung, die aus all dem gezogen werden muß, ist die Notwendigkeit einer gründlichen geschichtlichen Aufklärung und Belehrung, vor allem über die jüngste Vergangenheit, von unserm, dem Standpunkt des neuen Staates, der neuen Gesellschaft aus, einer

---

(1) Ebenda, S. 23

(2) Hohmann, W., Erdkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 793

(3) Schneider, R., Vorbereitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 390-392

(4) Ebenda, S. 390

(5) Ebenda, S. 391

(6) Hans, W., Politik, in: Die neue Erziehung 1926, S. 600-603
Kneisel, G., Roman, in: Die neue Erziehung 1928, S. 613-617

immer wieder neu in Angriff zu nehmenden Zerstörung all der Legenden, die die Gegner durch tägliche Wiedernolung in die Köpfe hämmern, mit allen Waffen der historischen Kritik" (1).
In Ergänzung zu dieser abwehrenden Haltung forderte Kneisel positiv "den verschütteten demokratischen Triebkräften unserer Vergangenheit wieder nachzuspüren und den deutschen Volksstaat, in dem das ganze Volk sein Schicksal aus eigener Verantwortung gestaltet, als letzten und tiefsten Sinn unserer gesamten Geschichte zu erfassen..." (2).
Mit einer derartigen, eindeutig auf die Republik ausgerichteten Geschichtsbetrachtung standen sie jedoch im Gegensatz zu starken konservativen Strömungen (3).
Wie bereits früher gezeigt wurde, erklärten sich die Philologen und Historiker aus wissenschaftlichen Gründen mit einer derartig einseitigen Sichtweise nicht einverstanden. In den hier ausgewerteten Aufsätzen konnten häufig konservative Ziele wie die Betonung der Gemeinschaft, der deutschen Nation und des deutschen Volkes, oft in Verbindung mit dem Auslandsdeutschtum, festgestellt werden, auch wenn eine Erziehung zur Republik akzeptiert wurde (4). Wie bereits in den vorangegangenen Jahren empfanden viele die Koppelung dieser Aufgaben nicht als Widerspruch.

---

(1) Hans, W., Politik, in: Die neue Erziehung 1926, S. 502

(2) Kneisel, G., Roman, in: Die neue Erziehung 1928, S. 614

(3) Kritik z.B. von Otto Heinze.
Knapper Bericht über seinen Aufsatz über "Politischer 'Wirklichkeitssinn' unseres Volkes und heutiger Geschichtsunterricht" in: Die Deutsche Schule 1926, S. 44

(4) Z.B.: Schremmer ,W., Fragestellungen, in: Die Deutsche Schule 1926, S. 21
Schäfer, D., Bemerkungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 759-761
Einschütz, L., Neugestaltung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 512

3.3.2. Vorschläge zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

3.3.2.1. Erziehung zur Republik

Wie schon bei den Stellungnahmen zum Geschichtsunterricht gezeigt werden konnte, traten vor allem Mitglieder oder Sympathisanten des B.e.S. eindeutig und kompromißlos für eine republikanisch orientierte staatsbürgerliche Bildung und Erziehung ein (1). Ähnlich positiv zum Weimarer Staat waren auch einige Beiträge in der ADLZ, dem Organ des DLV, gehalten (2). Als Antwort auf eine wachsende antidemokratisch und antiparlamentarisch argumentierende Opposition häuften sich in dieser Phase die Stimmen, die die Ausrichtung der Erziehung auf den konkreten Weimarer Staat anstrebten. Bei zahlreichen Pädagogen zeichnete sich, auch hier wieder im Gegensatz zum herrschenden Idealismus und Irrationalismus, ein stärkerer Realitätsbezug ab. Zwar wurde auch weiterhin noch von Gemeinschaftserziehung und vom abstrakten Staat gesprochen, die Bezüge zur gegenwärtigen Lage, zur Republik der Weimarer Verfassung mit ihren inneren und äußeren Problemen häuften sich jedoch. So ließ sich in den Aufsätzen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in Verbindung mit republikanischen Tendenzen auch eine stärkere Betonung der Gegenwart, der inneren und äußeren Politik feststellen.

---

(1) Thies, H., Republik, in: Die neue Erziehung 1925, S. 396-398
Oestreich, P., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1926, S. 1-5
Könekamp, F., Republik, in: Die neue Erziehung 1927, S. 189-192
Saupe, W., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1927, S. 525 f.
Hänig, H., Schulen, in: Die neue Erziehung 1926, S. 848-851

(2) Wahlkämpfe, in: ADLZ 1925, S. 369-371
Hellpach, W., Staat, in: ADLZ 1926, S. 661-668
Rosin, H., 11. August, in: ADLZ 1928, S.657-659
Grimme, A., Schule, in: ADLZ 1929, S. 653-656
Vgl. auch: Espe, H., Jugend (1929)

Als ein Vertreter dieser allmählichen Umorientierung in den Jahren von 1925 bis 1928, die außen- und wirtschaftspolitisch vorübergehend eine gewisse Beruhigung für das Deutsche Reich brachten, kann Eduard Spranger gelten. Entgegen früheren Äußerungen betonte er 1928 die Notwendigkeit der Erziehung hin zum empirischen Weimarer Staat (1).

3.3.2.2. Schule und Politik

In Fortsetzung von Diskussionen aus den vorangegangenen Jahren wandten sich Ihlenburg und Grimme direkt gegen die Tätigkeit parteipolitischer Schülerbünde (2). Diese Ablehnung war, in Anbetracht immer wieder sichtbarer Auswüchse, allgemein verbreitet. Positiv sprach man davon, daß die Schüler Ruhe benötigten, um zu einer eigenen Weltanschauung zu finden (3), daß die Schule nicht für eine Partei zu erziehen habe (4) sondern zum Staatsbürger mit Verantwortung für die Allgemeinheit (5), zur Gemeinschaft von Volk und Staat (6). Hellpach forderte in einer Rede zum Verfassungstag, daß sämtliche Kräfte der Menschen für die Politik nutzbar gemacht werden müßten: Geist, Charakter,Verstand, Intuition, Denkkunst und "Blick" (7).

---

(1) Spranger, E., Probleme(1928), S. 38
vgl. Hoffmann, D., Politische Bildung (1970), S. 277 ff.

(2) Ihlenburg, F., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1925, S. 410
Grimme, A., Schule, in: ADLZ 1929, S. 656
Vgl. auch: Gabriel, A., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 183-185

(3) Wahlkämpfe, in: ADLZ 1925, S. 370 f.

(4) Grimme, A., Schule, in: ADLZ 1929, S. 655

(5) Könekamp, F., Republik, in: Die neue Erziehung 1927, S. 189

(6) Ihlenburg, F., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1925, S. 411

(7) Hellpach, W., Staat, in: ADLZ 1926, S. 664

Während parteipolitische Jugendvereine weitgehend abgelehnt wurden, wuchs in dieser Zeit die Anzahl derer, die für die Behandlung übergreifender, aber auch tagespolitischer Ereignisse und Probleme eintraten.

In diesem Sinne forderte Grabowski 1925 die Berücksichtigung der Außenpolitik des Deutschen Reiches, die Weckung außenpolitischen Verständnisses (1). Damit konnte er an Diskussionen anknüpfen, die während des Krieges und unmittelbar danach als Reaktion auf mangelnde Kenntnisse des Auslands in Deutschland stattgefunden hatten. Im Rahmen der Stresemannschen Außenpolitik und der heftigen innenpolitischen Konflikte um diese Verständigungspolitik erschien eine außenpolitische Schulung der deutschen Jugend auch in dieser Phase wichtig (2).

Mit der Außenpolitik hingen weltwirtschaftliche Verflechtungen eng zusammen (3). Auf den volkswirtschaftlichen Rahmen beschränkt, wies auch Ihlenburg auf die Bedeutung wirtschaftlicher Kenntnisse für den künftigen Staats- und Wirtschaftsbürger hin (4). Wegerdt legte dar, daß Erziehung und Politik sehr eng zusammenhingen, daß immer Politik in der Schule getrieben werde, auch wenn dies nicht intendiert sei (5).

Konsequent vertrat diese These allerdings nur die KPD, die eine bewußt parteiliche Erziehung in ihrem Sinne wünschte (6).

---

(1) Grabowski, A., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1925, S. 49-54
Vgl. ebenfalls: Spengler, O., Pflichten (1924), S. 26 ff.

(2) In diese Richtung arbeitete auch J.Strunz an der DHfP. Siehe Kap. 3.6.3.4., 4.9., S.185ff., 362 ff.

(3) Grabowski, A., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1925, S. 53

(4) Ihlenburg, F., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1925, S. 408 f.

(5) Wegerdt, A., Schule, in: Die neue Erziehung 1925, S. 693-697

Der B.e.S. dagegen unterschied, ähnlich wie dies weiter rechtsstehende Kreise taten, allerdings mit wesentlich anderer Zielsetzung, zwischen parteipolitischer und allgemeinpolitischer Bildung und Erziehung. So stellte Paul Oestreich in einer Anmerkung zu Ihlenburgs Aufsatz über das Verhältnis von Jugendlichen und Politik fest: "Die Partei-Erziehung beschränkt bewußt, sie ist schlimmste Lernschule und sie veruntertant!" (1).
Ähnlich ablehnend gegen die Parteierziehung argumentierte auch Ihlenburg. Er versuchte, das Interesse der Jugend an der Politik und den Vereinen psychologisch zu begründen, deckte jedoch einen Widerspruch zwischen jugendlichem Wollen und dem Zweck der Jugendorganisationen der politischen Parteien auf; denn "die Partei ist...zur Übermittlung der politischen Idealbildung unfähig, da ihr Bildungsideal nicht der Totalität im Menschen entspricht. Sie unterdrückt das Streben nach der Ganzheit, begnügt sich mit der Halbheit" (2). Aus dieser pädagogischen Position heraus schlug Ihlenburg dagegen "die Bildung einer harmonischen Menschenpersönlichkeit", Gemeinschaftserziehung und soziale Betätigung vor (3).
Eine ausgesprochen politische Bildung in der Schule forderte dagegen ein junger Jura-Student, der erst vor kurzem die Schule absolviert hatte (4). Er nannte vier Argumente, die dafür sprachen:
- Erstens könne auf der gegen äußere Einflüsse weitgehend abgeschirmten höheren Schule "das prinzi-

---

(6) Saupe, E., Parteien (^{3}1932), S. 39
Abg. Scholem am 25.10.1922 im preuß. Landtag; Sb. 1. Wp. Bd. 9, Sp. 15122 f.
Abg. Kerff am 7.5.1926 im preuß. Landtag; Sb. 2. Wp. Bd. 8, Sp. 11333

(1) Anm. Oestreichs zu: Ihlenburg, F., Jugendliche, in: Die neue Erziehung 1927, S. 355

(2) Ebenda, S. 361

(3) Ebenda, S. 362 ff.

(4) Hirschbach, E., Politik, in: Die neue Erziehung 1928, S. 896 f.

pielle und weltanschauliche Moment in den Parteien" herausgestellt werden.

- Zweitens könnten die Schüler dort lernen, "die Parteizugehörigkeit von der Persönlichkeit zu trennen".
- Drittens böte die Schule die Möglichkeit, den Schüler sachlich mit unterschiedlichen politischen Zielen und Wegen bekannt zu machen.
- Viertens müsse jemand, der schon bald nach seiner Schulentlassung wählen dürfe, durch die Schule dazu vorbereitet worden sein.

3.3.2.3. Inhaltliche Schwerpunkte

Inhaltlich spielte, wie bereits in den vorangegangenen Phasen, das Auslanddeutschtum eine bedeutende Rolle. Mehrere Aufsätze forderten eine ausführliche Berücksichtigung im Unterricht (1).

Nach dem deutschen Beitritt zum Völkerbund im Jahre 1926 wurden auch diese Institution und die in der Verfassung geforderte Völkerversöhnung verstärkt in den pädagogischen Zeitschriften beachtet. Im Rückgriff auf Vertreter des deutschen Idealismus machte man dabei meist auf den engen Zusammenhang zwischen nationaler und internationaler Erziehung aufmerksam (2).

---

(1) Schäfer, D., Bemerkungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 759-761
Schulz, O., Auslandsdeutschtum, in: ADLZ 1928, S. 545-550
Berichte über die Tätigkeit des Vereins für das Deutschtum im Ausland (VDA) in: ADLZ 1926, S. 278, 774 f.; Jg. 1927, S. 238

(2) Dohna, F.M. Gräfin zu, Völkerbund, in: ADLZ 1928, S. 413-415
Saupe, E., Schule, in: ADLZ 1928, S. 825-830
Bohner, Th., Schule, in: ADLZ 1928, S. 945-947
Knappe Wiedergabe eines Vortrags von L.Raeppel über das gleiche Thema in: Die Deutsche Schule 1929, S. 44 f.

Einwände gegen den bestenenden Völkerbund, vor allem gegen seine Funktion um Gefolge der Bestimmungen des Friedensvertrages wurden auch weiterhin geäußert, wie u.a. die Arbeit von Wuessing verdeutlichte (1). Er stellte jedoch fest, daß "die Notwendigkeit der Behandlung des Völkerbundes im Unterricht" inzwischen allgemein anerkannt sei (2).

Am Beispiel Englands versuchte Seitz "die Bedeutung von Kolonialbesitz für die politische Erziehung eines Volkes" zu belegen (3). An positiven Auswirkungen nannte er die Charakterbildung der in den Kolonien tätigen Menschen, indem sie gezwungen würden, sich mit anderen Menschen und Kulturen auseinanderzusetzen. Dadurch reiche ihr Blick über die engen heimatlichen Verhältnisse hinaus, sie würden selbstkritisch, ihr Realitätssinn werde geschult und sie würden die Bedeutung der äußeren Politik erkennen.

---

(1) Wuessing, F., Völkerbund, in: Die neue Erziehung 1928, S. 610-613

(2) Ebenda, S. 610

(3) Seitz, Th., Bedeutung, in: Die Erziehung 1927, S. 414-419

3.3.2.4. Der Diskussionsstand des Jahres 1927

Eine umfassende Auseinandersetzung mit Fragen der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung stammte von Walter Gerlach (1). Dieser Aufsatz spiegelte den Diskussionsstand des Jahres 1927 weitgehend wider. Gerlach stellte die Erziehung über die Vermittlung bloßer Kenntnisse, der "ganze Mensch" sollte zum Staatsbürger herangebildet werden. Dabei unterschied er folgende Teilaufgaben: "Bildung des politisch-sozialen Beobachtungsvermögens, des historisch-kausalen Denkens und Urteilens, des psychologischen Einfühlens und Verstehens, des sozial- und staatsethischen Fühlens, Denkens und Wollens und des praktisch-politischen Betätigungsvermögens" (2).
In der Schule könnten diese Aufgaben durch Unterricht und Gemeinschaftsleben geleistet werden. Auch Gerlach sprach sich für eine enge Verbindung mit dem Geschichtsunterricht aus. Neben der Vermittlung notwendiger Kenntnisse und der "Fähigkeit zu politisch-gesellschaftlicher Beobachtung" (3) sollte "die staatsbürgerliche Urteils-, Gesinnungs- und Willensbildung hinzutreten" (4).
Entsprechend den preußischen Richtlinien für das höhere Schulwesen stellte Gerlach zwar die besondere Bedeutung von Geschichte, Erdkunde, Deutsch und Religion heraus, wies darüber hinaus jedoch darauf hin, daß sämtliche Fächer zu dieser Aufgabe herangezogen werden sollten (5).
Neben der Unterweisung in den verschiedenen Fächern trage das Schulgemeinschaftsleben, die Arbeitsgemeinschaft der Schüler, die Schülerselbstverwaltung und

---

(1) Gerlach, W., staatsbürgerliche Bildung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1927, S. 13-32
(2) Ebenda, S. 14
(3) Ebenda, S. 19
(4) Ebenda, S. 18
(5) Ebenda, S. 25

auch das Schülervereinsleben zur staatsbürgerlichen Erziehung bei (1). Allerdings stießen auch bei Gerlach parteipolitische Jugendgruppen auf Ablehnung (2). Aus den hier skizzierten Überlegungen leitete er Forderungen für die entsprechende staatsbürgerliche Bildung der zukünftigen Lehrer auf den Hochschulen ab (3).

2.3.3. Gemeinschaftserziehung und Sozialkundeunterricht

Im Zusammenhang mit der staatsbürgerlichen Erziehung war immer wieder die Gemeinschaftserziehung als ein unbedingt notwendiges Gebiet angesprochen worden. Dabei konkurrierten verschiedene Ansätze miteinander. Neben einem offenen Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, arbeitsunterrichtlichen Verfahren, gemeinsamen Veranstaltungen der Schule und Institutionen wie Schulgemeinde und Schülerselbstverwaltung hatten einige Autoren auch einen Unterricht über verschiedene Sozialformen angeregt (4).

Zusätzlich zu den rein pädagogischen Initiativen, die die Gemeinschaftserziehung der bis dahin dominierenden Individualerziehung als notwendiges Korrektiv zur Seite stellten und zu den Forderungen nach einer sozialistisch begründeten Sozialerziehung spielte der Gemeinschaftsbegriff im Gegensatz zur Gesellschaft, als "Volksgemeinschaft" und "Nation" eine bedeutende Rolle. Entsprechend weit verbreiteter

---

(1) Ebenda, S. 25 ff.
(2) Ebenda, S. 26
(3) Ebenda, S. 27 ff.
(4) Vgl. die Kap.2.2.2., 4.3.4.3.

irrational-idealistischer Vorstellungen sollte die Erziehung in den Schulen auch zur Einheit der Nation, zur wahren Volksgemeinschaft beitragen. Dieser Forderung war ein Beitrag von Gustav Sachs in der "Deutschen Schule" gewidmet (1).
Im Hinblick auf die tatsächlichen Möglichkeiten der Schule sah er zwar in Schulgemeinschaft, Klassengemeinschaft und freier Schülergemeinschaft Ansatzpunkte. Sie könnten "den Zögling zum Bewußtsein gewisser Gemeinschaftsbeziehungen führen und in ihm den Willen zur Einordnung in das Ganze wecken" (2).
Im Hinblick auf die Staatsgesinnung wies er jedoch Grenzen der Schule auf: "In der Staatsgemeinschaft dagegen sind die Beziehungen zwischen den einzelnen und zum Ganzen mehr abstrakt, oft nur in Konfliktsfällen durch Gesetz und Macht zum Bewußtsein kommend. Der soziale Horizont im Staatsleben ist viel weiter und für den einzelnen nicht unmittelbar übersehbar. Wir müssen deshalb sagen, daß das Gemeinschaftsleben der Schule und der freien Schülergemeinschaften nicht weitgreifend genug ist, um unmittelbar zur Staatsgesinnung führen zu können" (3). Dennoch sollten die Schüler so weit wie möglich zur "nationalen Staatsgesinnung" geführt werden. Diese Arbeit müßte dann nach der Schule u.a. durch die Volkshochschulen beendet werden (4).
Stärker auf die verstandesmäßige soziale Bildung zielte ein Aufsatz von Andreas Walther, der sich mit dem "Problem des Sozialkundeunterrichts" beschäftigte (5). Nach seiner Ansicht waren die "Sozialwissenschaften" dazu berufen, "die 'moralische Gewalt'

---

(1) Sachs, G., Persönlichkeit, in: Die Deutsche Schule 1925, S. 312-322, 362-369

(2) Ebenda, S. 368

(3) Ebenda
Vgl. auch: Louis, G., Erziehung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 521-523

(4) Sachs, G., Persönlichkeit, in: Die Deutsche Schule 1925, S. 369

(5) Walther, A., Problem, in: Pädagogisches Zentralblatt 1928, S. 673-697, 756-771

aufzubauen, die unsere zerrissene Gesellschaft und Kultur wieder im wesentlichen einigen kann" (1). Am Beispiel französischer und amerikanischer Maßnahmen wies er auf Möglichkeiten eines Sozialkundeunterrichts hin (2). Eine Übertragung auf deutsche Verhältnisse sei jedoch nicht ohne weiteres möglich. So existiere in Deutschland noch keine "nationale Einheitskultur" (3), eine "völkische Soziallehre" müsse hier erst noch geschaffen werden (4). Für die Schulen forderte Walther eine "angewandte Sozialwissenschaft" (5).
Dieser ausführliche Beitrag weist auf die wachsende Bedeutung der Soziologie hin, deren Vertreter und Sympathisanten wiederholt versuchten, ihre Stoffe, Fragestellungen und Methoden auch in den Schulunterricht einzubringen (6).

3.3.4. Gegenwartsunterricht

Auf der 1927 in Graz durchgeführten Geschichtslehrertagung hatte Johann Strunz auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, aktuelle Probleme stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (7). Während bei Strunz der Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht noch gewahrt und vor allem Vorgänge der

---

(1) Ebenda, S. 677

(2) Ebenda, S. 678 ff.

(3) Ebenda, S. 673

(4) Ebenda, S. 757

(5) Ebenda, S. 762

(6) Zu dieser Gruppe kann auch Th. Litt gezählt werden. Vgl.: Litt, Th., Geschichte (1925)
Ders., Individuum (^{3}1926)

(7) Strunz,J., Geschichtsunterricht, in: V.u.G. 1927, 7. Ergänzungsheft, S. 43-47
Siehe auch Kap. 3.6.3.4., 4.2.3., 4.3.6., 4.5.3., 4.9.

äußeren und inneren Politik besprochen werden sollten, schlug Georg Kainrad einen konkreten, teilweise heimatkundlichen "Gegenwartsunterricht" vor (1). "Gegenwart" verstand er zeitlich und räumlich. Am Beispiel der Landgemeinde verdeutlichte er mögliche Themen und methodische Verfahren eines derartigen Unterrichts.Von dieser Arbeitsweise versprach sich Kainrad wertvolle Auswirkungen auf die politische Einstellung der Schüler. "Nur konkretes, klares Sehen und Erkennen der Umwelt wird uns mündig machen: frei von der Tyrannei der Phrase, des Schlagwortes, der Parteiprogramme, der Redner und Anherrscher" (2). Unterrichtsorganisatorisch schlug er die "Konzentration", d.h. die Zusammenfassung von Wirtschaftskunde, Bürgerkunde, Erdkunde, Sprachlehre, Rechtschreiben und Aufsatz vor (3).
Kainrads Initiative war vor allem für die Volksschulen gedacht. Dort waren eher als auf den höheren Schulen mit ihrer strengen Fachabgrenzung die Möglichkeiten für die weitgehende Verschmelzung einzelner Fächer, für ein interdisziplinäres Vorhaben, gegeben.
Durch die Betonung der räumlichen Nähe zusätzlich zur zeitlichen unterschied sich dieser Ansatz von denjenigen, in denen eine vermehrte Berücksichtigung aktueller Politik gefordert wurde. Stärker in diese Richtung tendierten Vorschläge zu einer intensiven Zeitungslektüre und Zeitungskunde in den Schulen.

---

(1) Kainrad, G., Gegenwartsunterricht, in: Die neue Erziehung 1928, S. 705-717

(2) Ebenda, S. 711

(3) Ebenda, S. 713 ff.

3.3.5. Zeitungskunde

Parallel zur Entwicklung einer Zeitungswissenschaft an den deutschen Hochschulen fand auch das Verhältnis von Presse und Schule mehr Beachtung sowohl von Seiten der Fachwissenschaftler als auch von Seiten der Pädagogen.
In der "Deutschen Presse" von 1926 befürworteten Boelitz und Tews die Berücksichtigung von Zeitungen im Unterricht (1).
Nach Boelitz' Meinung könnte durch Tageszeitungen der Unterricht in einzelnen Fächern gefördert werden, besonders in Erdkunde, dem neusprachlichen- und dem Geschichtsunterricht und zwar durch Verwendung des dort angebotenen Materials. So stellte Boelitz fest: "Zu lange ist die Schule an der Presse zu ihrem Schaden und zu unserem Schaden achtlos vorübergegangen. Die politische Erziehung unseres Volkes, das Verständnis der Gegenwartslage, die Einsicht in wirtschaftliche Zusammenhänge, die Einführung in weltwirtschaftliches Denken, die Einfühlung in die Seelenlage anderer Völker, die unmittelbare Anschauung wirklicher aktueller Fragen in fremden Volksleben, alles das ist in unseren Schulen heute ohne Zuhilfenahme der Presse, der deutschen wie der ausländischen, gar nicht mehr möglich" (2). Voraussetzung dafür sei jedoch, "eine sichere , über den Parteien stehende Einstellung zu den Zeitungen verschiedenster Richtung", sei "Kenntnis unseres Pressewesens".
In diesem Sinne habe die Schule auch die Aufgabe, die Schüler zur Toleranz, zur Achtung anderer Meinungen zu erziehen.

---

(1) Boelitz, O., Presse, in: Deutsche Presse 1926, S. 54 f.
Tews, J., Presse, in: Deutsche Presse 1926, S. 55 f.

(2) Boelitz, O., Presse, in: Deutsche Presse 1926, S. 55

Während Boelitz die Zeitung als Informationslieferant ebenso wie die notwendig kritische Einstellung ihr gegenüber hervorhob (1), stellte Franke vor allem diesen zweiten Gesichtspunkt als entscheidende Aufgabe der Schule heraus. Die Zeitung sollte weniger Objekt als Gegenstand der Betrachtung sein (2), d.h. sie sollte nicht nur als wertvoller Materiallieferant im Unterricht benutzt , sondern auch selbst in ihrer Rolle als Medium untersucht und problematisiert werden. Diese Belehrungen sollten allerdings möglichst formal gehalten sein, und eine "Berührung mit dem politischen oder parteipolitischen Charakter einzelner Zeitungen und Zeitungstypen" vermeiden.
Eine wirklich kritische Haltung und die Fähigkeit, konkrete Nachrichten und Kommentare einzuschätzen, ließ sich so aber nicht erreichen.
Mit Argumenten für und gegen den Einsatz von Zeitungen in der Schule setzte sich Bohnstedt 1928 auseinander (3). Insgesamt gesehen überwogen bei ihm die positiven Gründe; denn im Rahmen einer notwendigen staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung müßten die Jugendlichen sich mit den gegenwärtigen Problemen auseinandersetzen, die in vielfältiger Weise durch die Zeitungen vermittelt würden. Auch die Zeitungen selbst gehörten zu den Erscheinungen der Zeit, auf die die Schüler in kritischer Haltung vorbereitet werden müßten.

---

(1) Diese beiden Aspekte betonte auch Wilhelm Kahl in einem Referat auf der Kölner "Pressa" im Jahre 1928.
Kahl,W., Schule (1928), S. 165
Vgl. auch: Zeitung, in: Zeitungsverlag 1928, S. 599 f.
Schule, in: ADLZ 1928, S. 421

(2) Franke, G., Schule, in: ADLZ 1927, S. 575 f.

(3) Bohnstedt, H., Jugendbildung, in: Die Erziehung 1928, S. 712-719

3.4. Die Haltung der Lehrerverbände zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

3.4.1. Der Deutsche Philologenverband

Auch innerhalb des Deutschen Philologenverbandes und seiner Zweigvereine wurde in diesen Jahren die Auseinandersetzung mit den preußischen Richtlinien fortgesetzt. Davon zeugen zahlreiche Beiträge im Deutschen Philologen-Blatt (1).
Nachdem der Preußische Philologenverband im Rahmen der endgültigen Konzipierung der Richtlinien teilweise beratend hinzugezogen worden war, nahm er ihnen gegenüber eine positivere Haltung ein. Im Hinblick auf die Realisierungschancen betonte man den finanziellen Aspekt sehr stark. So hieß es in einer ersten Stellungnahme der Vorstandes des Preußischen Philologenvereins: "Wirklichkeit können die Gedanken der Reform in der Praxis erst werden, wenn der Finanzminister die materiellen Grundlagen für sie geschaffen hat" (2).
In der Frage der Reform des höheren Schulwesens in Preußen nahm der Philologenverband demnach wohl eine kritische, aber doch konstruktive und alles in allem positive Stellung ein. Dabei muß jedoch bedacht werden, daß in Denkschrift und Richtlinien zwar pädagogisch

---

(1) Vorstand, Lehrpläne, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 309 f.
Beyer, K., Interpretation, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 442-444
Bolle, W., Ziele, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 469-471
Schramm, W., Anstaltslehrpläne, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 533-535
Bolle, W., Jahre, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 375-378
Peters, U., Grundlagen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 553-559
Feigel, F.K., Schulreform, in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 731-734

(2) Vorstand, Lehrpläne, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 309 f.

fortschrittliche Gedanken verwirklicht waren, daß es sich dabei aber dennoch um einen relativ konservativen Kompromiß handelte, besonders im Hinblick auf die verschiedenen Einheitsschul-Konzeptionen. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die ausgesprochen nationale Grundhaltung, die zwar auch in Kreisen der Sozialdemokratie zu finden war, jedoch verstärkt und z.T. anders akzentuiert einen wesentlichen Grundzug konservativen Denkens ausmachte.

Gegen den Vorwurf einer antirepublikanischen Haltung hatten die Philologen bereits in den vorangegangenen Jahren argumentiert. Verstärkt traten diese Reaktionen dann wieder im Jahrgang 1926 des "Deutschen Philologen-Blattes" auf. So führte A.Bohlen in seiner Rede auf dem Preußischen Philologentag in Erfurt am 29. Mai 1926 u.a. aus: "Der Preußische Philologenverband, der heute hier tagt, er ist zusammengesetzt aus Kollegen aller politischen Parteien, von rechts und links und von der Mitte. Jede Behauptung einer einseitigen Politik ist ein Widerspruch zur Wirklichkeit" (1).
Diese Behauptung sollte durch einen Artikel im Philologen-Blatt vom 18. August 1926 unterstützt werden (2). Darin führte man u.a. eine Einteilung von 500 Kollegen nach ihrer Parteizugehörigkeit an. Und zwar gehörten aus dieser Stichprobe der DVP 152, der DNVP 139, dem Zentrum 93, der DDP 55, der SPD 19 und "verschiedenen Parteigruppen" 25 Mitglieder an (3). Im Hinblick auf die in der Öffentlichkeit als Beispiele angeführten Fälle antirepublikanischer Äußerungen wurde von Einzelfällen gesprochen, die man bedauere (4).

---

(1) Bohlen, A., Philologe , in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 381

(2) Entpolitisierung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 487

(3) Ebenda. Die Zusammenstellung dieser Zahlen ist nur von geringem Wert. Ferner läßt sich auch dabei ein Übergewicht der konservativen Parteien erkennen. Zur Kritik in der Presse: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 597 f.

(4) in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 487

In einer offiziellen Erklärung des preußischen Verbandes hieß es: "Der Verband hat stets, zuletzt noch auf dem Verbandstage Pfingsten 1926 in Erfurt, den Standpunkt vertreten, daß der Philologe als Staatsbeamter die Pflicht der Erziehung zur staatsbürgerlichen Gesinnung und zur Achtung vor diesem Staat und seinen Gesetzen habe. Von Verfehlungen hiergegen rückt der Verband ab. Der Philologenverband verlangt, daß allein die persönliche und fachliche Eignung, nicht die politische Stellung bei Beförderungen den Ausschlag gibt" (1). Erläuternd wurde auf die Gefahr hingewiesen, daß durch falsche Verallgemeinerung "gerade das geschieht, was wir im Interesse unserer höheren Schulen vermindern müssen: daß nämlich Parteipolitik in die Schule hineingetragen wird" (2). Im Anschluß an versöhnliche Äußerungen des Ministers Becker im preußischen Landtag warb man um mehr Vertrauen zur Haltung der Philologenschaft. Man sprach von möglichen Mißverständnissen und wies auf eine Vermengung politischer mit fachlich bedingten Positionen hin (3).
Fragen der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung wurden zwar auch weiterhin in der Verbandszeitschrift behandelt, verglichen mit den vorangegangenen und vor allem der folgenden Phase aber nur in geringem Umfang (4).

---

(1) Erklärung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 583
Ähnlich positiv zum gegenwärtigen Staat sprach sich der Hannoversche Philologen-Verband aus. Höhere Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 587 f.

(2) Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 583
Ebenfalls auf mögliche Gefahren wies Karl Krohn 1931 hin. Er befürchtete einen Autoritätsverlust der Schule und damit des Staates. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 77

(3) Staatsgesinnung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 473-475

(4) Gabriel, A., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 103-105
Louis, G., Erziehung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 521-523

3.4.2. Der Deutsche Lehrerverein

Der DLV, d.h. seine Führungsgremien aber ebenso die Mehrzahl der Mitglieder, stand auch weiterhin auf dem Boden der Republik von Weimar. In den beiden Verbandszeitschriften (ADLZ, Die Deutsche Schule) nahmen mehrfach führende Vertreter positiv zur Weimarer Verfassung und zu einer republikanisch orientierten staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung Stellung. Durchaus im Einklang damit konnten parallel dazu teilweise konservativ-nationale Gedanken vertreten werden. In diese Kategorie gehörte u.a. ein Vortrag, den Dunkmann auf der 2. Schulpolitischen Woche (6.-8.4.1925) in Berlin über "die soziologischen Grundlagen der Schulforderungen des deutschen Lehrervereins" hielt (1). Darin unterschied er, in Anlehnung an Tönnies, zwischen "Gemeinschaft" und "Gesellschaft" (2). Eine "wesentliche Aufgabe der Volksschule" sah er darin, "dem unaufhaltsamen Zersetzungsprozeß der modernen Gesellschaft zu begegnen" (3). Einerseits hob Dunkmann Begriffe wie "Autorität", "Unterordnung" und "Eingliederung" besonders hervor (4), andererseits forderte er, die Schüler auf die Unterschiede zwischen "Gesellschaft" und "Gemeinschaft" aufmerksam zu machen. Während in der Gemeinschaft "das Gesetz des Opferns, der Hingabe für das Ganze" herrsche, gebe es in der Gesellschaft einen durchaus berechtigten Egoismus. In der Erziehung sollten dem Kinde die beiden Grundsätze, Liebe in der Gemeinschaft und Gerechtigkeit in der Gesellschaft, deutlich gemacht werden (5).

Schäfer, D., Bemerkungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 759-761
Schneider, B., Vorbereitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 390-392

- - - - -

(1) Bericht über die Tagung in: Jahrbuch (1925)
Dunkmann, K., Grundlagen, in: Ebenda, S. 1-20
Knapper Hinweis auf die Tagung in: ADLZ 1925, S.337
Die Veranstaltung fand in den Räumen der DHfP statt.

(2) Dunkmann, K., Grundlagen in: Jahrbuch (1925), S.5 ff.

(3) Ebenda, S. 10

Auf der Hamburger Lehrerversammlung betonte Richard Seyfert in seinem Vortrag die Bedeutung des deutschen Volkstums für die Erziehungsarbeit (1). Er befand sich damit in Übereinstimmung mit den Leitideen der preußischen Schulreform und einer weitverbreiteten nationalen Stimmung in der Bevölkerung.
Auch in den folgenden Jahren liefen zwei unterschiedliche Tendenzen nebeneinander her: eine demokratisch-republikanische und eine mehr konservativ-nationale, allerdings nicht nationalistische.
In den Verbandszeitschriften des DLV unterstützten einzelne Autoren und die Schriftleitungen mehrfach die Bemühungen zur Festigung und Stärkung der Republik. Anläßlich des Verfassungstages veröffentlichte die ADLZ republikanische Festreden (2). Ferner wurde ein festes Durchgreifen der Unterrichtsverwaltung befürwortet, wenn es zu antirepublikanischen Kundgebungen durch Lehrer und Schüler gekommen war (3).
Andererseits fanden, wie bereits in Seyferts Vortrag deutlich geworden war, das deutsche Volkstum und damit zusammenhängend, die Förderung des Grenz- und Auslanddeutschtums immer stärkere Beachtung. Die Arbeit des VDA wurde vom DLV unterstützt (4). Allerdings betonten die Befürworter dieser Zusammenarbeit wiederholt den überparteilichen Charkter des VDA (5). Die Arbeit

---

(4) Ebenda, S. 12

(5) Ebenda, S. 14 f.

- - - - -

(1) Pretzel, C.L.A., Lehrerversammlung, in: Die Deutsche Schule 1925, S. 305-312
Zum Vortrag von Seyfert: Ebenda, S. 308 f.
vgl. auch: Sachs, G., Persönlichkeit, in: Die Deutsche Schule 1925, S. 312-322, 332-369

(2) Hellpach, W., Staat, in: ADLZ 1926, S. 661-668
Rosin, H., 11. August, in: ADLZ 1928, S. 657-659
Grimme, A., Schule, in: ADLZ 1929, S. 653-656

(3) Für eine Teilnahmepflicht an Verfassungsfeiern: ADLZ 1929, S. 701 f., 745, 811, 836 f.

(4) Trensch, G., Auslanddeutschtum, in: ADLZ 1926, S.278
Zum Erlaß über das Auslanddeutschtum in: ADLZ 1926, S. 754 f.
Schulz, O., Auslandsdeutschtum, in: ADLZ 1928, S. 545-550

in der Volksschule sollte sich auf eine ideelle Förderung und weniger auf Sammlungen und finanzielle Beiträge erstrecken (1).
Nachdem sich der DLV und seine Zweigverbände in der ersten Hälfte der 20er Jahre schwerpunktmäßig mit dem Thema "Staatsbürgerliche Erziehung, Staatsbürgerkunde und Reichsverfassung" auseinandergesetzt hatten (2), bildete - im Anschluß an den Art. 148 WRV und gefördert durch den Beitritt des Deutschen Reiches zum Völkerbund - das Thema "Die Schule im Dienste der Völksversöhnung und Völkerversöhnung" eine neue Verbandsaufgabe.
Vereinzelte Beiträge zur Völkerversöhnung waren mehrfach veröffentlicht worden (3). Ab 1928 fand in der ADLZ eine verstärkte Erörterung dieses Problemkreises statt (4). Beide Aspekte wurden als notwendig und durchaus miteinander vereinbar angesehen.

Der Vortrag wurde auf der Vertreterversammlung in Braunschweig (28.-30.5.1928) gehalten. Knappe Wiedergabe der anschließenden Diskussion in:
Jahrbuch (1929), S. 106-109
Verein, in: ADLZ 1929, S. 601 f.

(5) Schulz, O., Auslandsdeutschtum, in: ADLZ 1928, S. 547 f.

- - - - - -

(1) Ebenda

(2) Schreiben des Geschäftsführenden Ausschusses vom 20.6.1920 an die Zweig- und Einzelvereine. in:
ADLZ 1920, S. 328 f.
ADLZ 1920, S. 313 f., 454 ff., 465 ff., 478 ff., 483, 565 f., 577, 589
ADLZ 1921, S. 122 ff., 375, 404 f.
Die Deutsche Schule 1920, S. 20 ff., 215 ff., 205 ff., 404 ff.
Möller, A., Staatsbürgerkunde, in: ADLZ 1922, S. 325-327, 338-340
Pretzel, G.L.A., Vertreterversammlung, in: Die Deutsche Schule 1922, S. 307
Bericht über die Tagung der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des DLV (März 1924), in:
ADLZ 1924, S. 189 ff.

(3) Dohna, F.M. Gräfin zu, Völkerbund, in: ADLZ 1928, S. 413-415
Erziehung, in: ADLZ 1928, S. 665

(4) Saupe, E., Schule, in: ADLZ 1928, S. 825-830
Bohner, Th., Schule, in: ADLZ 1928, S. 945-947

Die Lehrerversammlung in Dresden (1929) diskutierte dieses Thema noch einmal ausführlich. Die Grundlage bildete ein Referat von Raeppel (1). Der von ihm vorgelegten Entschließung stimmte die Versammlung mit "überwältigender Mehrheit" zu, allerdings nicht einstimmig. Sie hatte folgenden Wortlaut:

"Der Deutsche Lehrerverein erkennt im Volksstaat die Form des staatlichen Zusammenlebens, die allen Bürgern die Teilnahme an der Gestaltung ihres politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wollens verbürgt.

Er verlangt darum, daß das öffentliche staatliche Schulwesen aus dem Gedanken des Volksstaates erwachsen muß. Er lehnt die Trennung der Schulkinder nach Besitz, Weltanschauung und Bekenntnis ab und tritt für ein einheitlich und organisch aufgebautes Schulwesen ein, das jedem die Bildung gibt, die seiner Veranlagung gemäß ist. In die sozialen und politischen Kämpfe der Volksgruppen hat sich die Schule nicht einzumischen, sie hat aber den Geist der Verträglichkeit und des gegenseitigen Verständnisses zu pflegen, damit nicht die Gegensätze die Volkseinheit zerstören.

Der Deutsche Lehrerverein bekennt sich ebenfalls zu dem Gedanken des friedlichen Zusammenlebens aller Völker auf der Grundlage des Rechts, das vertraglich zu sichern ist unter Ausschluß jeglicher Gewaltanwendung. Die Schule arbeitet an der Völkerversöhnung durch Betonung der Rechtsgesinnung, durch Lehrer- und Schüleraustausch, Prüfung der Schulbücher und alle sonstwie geeigneten Maßnahmen zur Anbahnung eines dauerhaften Friedenszustandes.

Der Deutsche Lehrerverein ruft die Erzieher- und Friedensfreunde aller Länder auf, gemeinsam an der Schaffung einer Weltordnung des Friedens und des Rechts zu arbeiten" (2)

---

(1) Pretzel, C.L.A., Lehrerversammlung, in: Die Deutsche Schule 1929, S. 342-346

(2) Ebenda, S. 345

3.4.3. Der Verband deutscher Geschichtslehrer

Die neuen preußischen Richtlinien für die höheren Schulen wurden auch noch 1925 und später lebhaft diskutiert (1). U.a. im Anschluß an eine z.T. ablehnende Haltung der Historikergruppe des Philologenvereins Hannover entspann sich eine lebhafte Debatte über die Bestimmungen der Richtlinien zum Geschichtsunterricht (2).
In der Verbandszeitschrift "Vergangenheit und Gegenwart" setzten sich mehrere Aufsätze mit möglichen Beiträgen des Geschichtsunterrichts zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung auseinander (3), aber auch mit speziellen Fragen der Staatsbürgererziehung (4). Von Lampe (5) und von Kerschensteiner (6) stammten Bestandsaufnahmen über die Entwicklung dieser Unterrichtsaufgabe in Deutschland.

---

(1) Herms, F., Richtlinien, in: V.u.G. 1928, S. 33-36
Geschichtsunterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 495 f.
Peters, U., Anmerkungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 44
Stellungnahmen von Vertretern der Geschichtswissenschaft an den preußischen Universitäten zu den Richtlinien für den Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 105 f.
Neubauer, F., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 725-727
Schäfer, D., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 757-759
Hohmann, W., Erdkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 793-795
Ders., Stellungnahme, in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 795
Wuessing, F., Richtlinien, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 21-23
Einschütz, L., Neugestaltung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 510-512

(2) Siehe oben Anm. 1.

(3) Schmidt, R., Bedeutung, in: V.u.G. 1928, S. 83-99
Lehbert, H., Probleme, in: V.u.G. 1926, S. 397-404

(4) Hölzer, V., Praxis, in: V.u.G. 1926, S. 19-23
Haake, U., Lebensnähe, in: V.u.G. 1928, S. 300-306

(5) Lampe, H., Geschichte, in: V.u.G. 1926, S. 74-89

(6) Kerschensteiner, G., Verwirklichung, in: V.u.G. 1928, S. 193-216

Bei mehreren Aufsätzen wurden ein starker Praxisbezug und die Berücksichtigung methodischer Aspekte deutlich (1).

Auf der Historiker- und Geschichtslehrertagung in Graz (19.-23.9.1927) kam es zu einer ernsthaften Auseinandersetzung um das Verständnis des Geschichtsunterrichts unter dem Aspekt einer politischen Bildung (2).

Ansätze zu einer stärkeren Betonung des Politischen, die bereits 1923 in einigen Beiträgen in V.u.G. sichtbar geworden waren (3), hatten in der Literatur kein Echo gefunden. Auf der Grazer Tagung beschäftigten sich zwei Referate von Berliner Mitgliedern mit dem Thema "Geschichtsunterricht und Politik" (4).

Cauer, der erste Vorsitzende der Berliner Ortsgruppe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, erkannte zwar die Notwendigkeit an, im Geschichtsunterricht auch politische Gegenwartsfragen zu behandeln, er warnte jedoch vor möglichen, wissenschaftlich nicht zu vertretenden Einseitigkeiten, wie sie bisher mehrfach gefordert wurden. Eine ausschließliche Ausrichtung auf die Entwicklung der demokratischen Republik, ein völliger Verzicht auf Fürsten- und Kriegsgeschichte würde eine unzulässige Verkürzung darstellen (5).

Wie aus seinem Referat hervorging, könne der Geschichtsunterricht einer politischen Bildung der Schüler sowohl durch die Besprechung der neuesten Geschichte als auch durch die Erfahrungen früherer Zeiten dienen. Bei der Auseinandersetzung mit Gegenwartsfragen müsse der Lehrer zwar seine persönliche

---

(1) U.a. die Beiträge von Hölzer, Lehbert, Haacke. S.o. S. 132 , Anm. 3, 4.

(2) Friedrich, F., Geschichtslehrertagung, in: V.u.G. 1927, S. 458-465.
Wortlaut der Vorträge in: V.u.G., 7. Ergänzungsheft 1927,

(3) Siehe Kap.2.3.

(4) Cauer, F., Geschichtsunterricht, in: V.u.G., 7. Ergänzungsheft 1927, S. 20-43
Strunz, J., Geschichtsunterricht, in: Ebenda,S. 43ff.

(5) Cauer, Ebenda, S. 21 f.

Einstellungen ausdrücken dürfen, er sollte sich jedoch immer seiner Erzieherrolle bewußt sein (1).
Als Ziele nannte Cauer die Schulung des politischen Urteils (2), eine Erziehung zur Gerechtigkeit und Toleranz (3), zu vorsichtigem, begründetem Urteil (4) und die willige Unterordnung unter den Staat (5). Aufgaben einer Begriffsgeschichte verdeutlichte er am Beispiel der Demokratie (6). Inhaltlich forderte Cauer, daß es den Lehrern auch erlaubt sein müsse, begründete Kritik an der demokratischen Staatsform zu üben (7). Er begrüßte zwar eine Völkerverständigung, trat jedoch noch mehr für einen konsequenten Kampf gegen die Kriegsschuldlüge ein (8).

Während in Cauers Vortrag noch der herkömmliche Geschichtsunterricht im Mittelpunkt stand, der, bei verstärkter Beachtung der Gegenwart, auf seinen möglichen Beitrag für eine politische Bildung der Schüler befragt wurde, argumentierte der Korreferent für einen radikalen Wandel (9). Aufgrund seiner Erfahrungen in der Schule und am Jugendseminar der DHfP trat er rigoros für eine Gegenwartskunde ein (10), da man nur dadurch den gegenwärtigen Bedürfnissen der Jugend mit ihrem wachsenden Realitätssinn gerecht werden könne. Im Gegensatz zu Cauer lehnte Strunz es ab, Vergleiche zwischen Gegenwart und Vergangenheit durchzuführen und Entwicklungslinien aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart nachzuzeichnen; denn so werde die Zerrissenheit des deutschen Volkes noch weiter gesteigert.

---

(1) Ebenda, S. 22 f.
(2) Ebenda, S. 22
(3) Ebenda
(4) Ebenda, S.31
(5) Ebenda, S. 34
(6) Ebenda, S. 25 f.
(7) Ebenda, A. 29
(8) Ebenda, S. 42
(9) Strunz, Ebenda,
(10) Ebenda, S. 44 f.

In der anschließenden Aussprache forderte Dr.Landsberg im Hinblick auf Cauers Ausführungen ein stärkeres Bekenntnis zur Republik (1).
Dagegen erfuhren die Forderungen von Strunz beträchtlichen Widerspruch aus den Reihen der dort versammelten Geschichtslehrer (2).

Die in Graz eingeleitete Diskussion wurde ab 1929 verstärkt weitergeführt. Strunz, der in der Folgezeit allerdings nicht mehr so radikal argumentierte, versuchte, über den Berliner Ortsverein, seinen Vorstellungen mehr Einfluß innerhalb des Gesamtverbandes zu verschaffen (3).

3.4.4. Der Bund entschiedener Schulreformer

Von Seiten des B.e.S. wurde auch weiterhin für eine republikanisch und pazifistisch orientierte Erziehung der Jugend eingetreten. So sprach sich Paul Oestreich 1926 noch einmal positiv für die Erziehung zur Republik aus (4). Dabei verknüpfte er die Erziehung zum Republikaner (zunächst auf Deutschland bezogen) mit einer globalen Ausweitung, wohl auch im Sinne der Völkerversöhnung. Ähnlich wie bei Seidel war damit ein notwendiger Zusammenhang zwischen nationaler und weltbürgerlicher Erziehung hergestellt (5). So forderte Oestreich: "Die Erde muß also 'republikanisch' werden, das ist der Imperativ der

---

(1) Ebenda, S. 46

(2) Ebenda, S. 46 f.

(3) Siehe Kap. 4.9.3.3., S. 394 ff.

(4) Oestreich, P., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1926, S. 1-5
Vgl. auch: Ders., Republikbegriff, in: Die neue Erziehung 1932, S. 193-196
Ders., Rede, in: Die neue Erziehung 1932, S. 758-761

(5) Seidel, R., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1919, S. 7-16

Epoche". "'Erziehung' darf in Deutschland weiterhin nur bedeuten: Wachstum zum republikanischen Erdenbürger deutscher Nationalität!" (1). Ähnlich positiv setzten sich auch andere Beiträge in der "Neuen Erziehung" mit der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung auseinander (2).

---

(1) Oestreich, P., Erziehung, in: Die neue Erzienung 1926, S. 4

(2) Siehe S. 101 ff.

3.5. Die Politik des Ministeriums Becker (1925-1928)

3.5.1. C.H.Beckers Stellung zu Fragen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Carl Heinrich Becker, der als preußischer Minister und Staatssekretär die Kulturpolitik während der Weimarer Republik über zehn Jahre entscheidend mitgestaltete, übte dadurch indirekt und direkt auch Einfluß auf die Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung aus.
Becker war, sowohl aufgrund seines beruflichen Werdegangs (1) als auch seiner inneren Haltung nach, ein Repräsentant des Bildungsbürgertums. Obwohl auch er, entsprechend der vorherrschenden geistigen Situation, national eingestellt war und wiederholt die Bedeutung des deutschen Volkes betonte, erlag er nicht der Gefahr eines verengten, völkisch orientierten Nationalismus. Davor bewahrte ihn die enge Verbindung zur Gedankenwelt des deutschen Idealismus (2) und seine auf zahlreichen Reisen gewonnene weltbürgerliche Einstellung.
Wegen seiner auf das Geistige und Kulturelle gerichteten Haltung betonte er immer wieder die Bedeutung der Kulturpolitik, die gerade für das zusammengebrochene Deutsche Reich wertvolle Dienste leisten und zu einem Wiederaufstieg des deutschen Volkes beitragen könnte (3). Ein wesentliches Ziel sollte es sein, die Deutschen ideell zu einer Nation werden

---

(1) Zu Beckers wissenschaftlichem und politischem Werdegang gibt Wendes Biographie ausführlich Auskunft.
Wende, E., C.H.Becker (1959)
Vgl. auch: Wende, E., Kulturpolitiker (1950), S. 18-62

(2) Becker wies mehrfach auf die Gefahren eines übersteigerten Nationalismus hin.
Wende, E., Kulturpolitiker (1950), S. 29 f.
Becker, C.H., Pädagogische Akademie (1926), S. 10
Zur Rückbesinnung auf den deutschen Idealismus:
Becker, C.H., Forderung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 1 ff.

zu lassen, und zwar weniger zur Staatsnation als zur Kulturnation (1). Dadurch zog er eine eindeutige Trennungslinie zu jeglicher Art von imperialistischer Politik (2). Der nationale Gedanke, die Besinnung auf das deutsche Volkstum, seine Kultur und Geschichte, sollte sich als einendes Band um die auf vielen Gebieten auseinanderstrebenden Stämme, Klassen und Interessengruppen spannen (3). Auch an den Hochschulen trat Becker für eine Überwindung des zunehmenden Spezialistentums und für Bemühungen zur Synthese ein (4).

Seine nationale Haltung schloß den Gedanken der Völkerversöhnung nicht aus, sondern verband, im Sinne des deutschen Idealismus, die nationale mit der internationalen Tendenz. Beide waren für inn keine Gegensätze, sondern eng miteinander verflochten (5). Becker, den eine starke Erziehungsgläubigkeit auszeichnete, propagierte einen "neuen Humanismus" (6).

---

(3) Becker, C.H., Aufgaben (1919)
Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 83 ff.
Becker, C.H., Forderung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 1 ff.

- - - - - -

(1) Becker, C.H., Aufgaben (1919), S. 46 f.

(2) Ebenda, S. 17, 46 f., 51 f.

(3) Ebenda, S. 5, 17
Becker, C.H., Forderung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 3 ff.

(4) Becker, C.H., Volkscharakter, in: Ders., Gedanken, (1919), S. 2 f.
Ders., Wesen (1925), S. 40

(5) Wende, E., Kulturpolitiker (1950), S. 33
Becker, C.H., Problem (1930), S. 30 f.
Ders., Aufgaben (1919), S. 50, 52 f.
Minister Becker im preuß. Landtag am 7.5.1926, Sb. 2. Wp. Bd. 8, Sp. 11305 f.
Ebenfalls am 10.5.1926, Sb. 2. Wp. Bd. 8, Sp. 11488 f.
Becker, C.H., Internationaler Geist und nationale Erziehung. DAZ 12.4.1928, zit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 256
vgl. auch: ADLZ 1928, S. 352-355

(6) Becker, C.H., Aufgaben (1919), S. 47, 54, 57
Ders., Problem (1930), S. 34
Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 151
Becker, C.H., Pädagogische Akademie (1926), S. 53 f.

Ganz im Sinne von reformpädagogischen Strömungen sollten die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, seine geistigen, körperlichen und künstlerischen Anlagen, gleichermaßen gebildet werden (1). Im Gegensatz zum Humanismus alter Prägung hätte die Erziehung nicht mehr abstrakt von der Menschheit auszugehen, sondern vom konkreten Menschen (2).
In Beckers Äußerungen zu Erziehungsfragen war weiterhin eine ausgesprochen aristokratische Tendenz zu erkennen. Nach seiner Meinung würden wirklich bedeutende Leistungen immer nur von Individuen vollbracht. Daher trat er gleichermaßen für eine Gemeinschafts- und für eine Individualerziehung ein (3).

Becker gehörte keiner Partei an. Er wollte sich in kein festes politisches Parteidogma hineinpressen lassen. Von den während der Weimarer Republik wirksamen Parteien stand er der DDP am nächsten (4).
In seiner politischen Einstellung war er liberal, bejahte die Demokratie, vor allem unter dem Aspekt, daß nur dort die freien Wirkungsmöglichkeiten für die geistigen Kräfte gegeben waren. Damit verband sich allerdings eine gewisse Skepsis gegen den Parlamentarismus, dessen Auswüchse ihm während seiner Ministerzeit oft entgegentraten (5). Er selbst bezeichnete sich einmal als "Vernunftrepublikaner" (6)

---

(1) Becker, C.H., Problem (1930), S. 27
Ders., Wesen (1925), S. 44 f.
Ders., Pädagogische Akademie (1926), S. 51
Gegen die Überbetonung des Intellektuellen:
Ders., Einleitung, in: Ders., Gedanken (1919), S. IX

(2) Wende, E., Kulturpolitiker (1950), S. 22, 31

(3) Becker, C.H., Problem (1930), S. 28 ff., 34
Ders., Erziehungsideale der deutschen Republik. Frankfurter Zeitung v. 31.3.1929, zit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 239 f.

(4) Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 67, 73 f., 182 ff.
Reichwein, A., C.H.Becker, in: Carl Heinrich Becker (1950), S. 7

(5) Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 74 f.
Ders., Kulturpolitiker (1950), S. 20, 23

(6) Ders., Kulturpolitiker (1950), S. 20, 23

und der "Partei der Bildung" zugehörig (1).
Während seiner Amtszeit als preußischer Minister f.W., K.u.V. (1925-1930) versuchte Becker, sein Ministerium zu "neutralisieren". Er wollte dadurch seine Stellung als parteiloses Mitglied im Kabinett rechtfertigen. So war er bestrebt, eine überparteilich-treuhänderische Linie durchzuhalten, nämlich "den verschiedenen Parteien gegenüber nach Möglichkeit gefällig, aber keiner Partei untertan" zu sein (2).
Neben diesen ausgesprochen politischen Überlegungen gab es für Becker auch eine allgemeinere Begründung; denn er begriff "Kultur" als eine Angelegenheit des ganzen Volkes und nicht einzelner Parteien (3). Er hielt eine Verständigung aller Parteien und Anschauungen für möglich (4).

Die hier skizzierten Ansichten zu Fragen der Politik und Erziehung enthielten bereits wichtige Aussagen und Grundlagen für die mögliche Konzeption einer staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung. Folgende Gesichtspunkte sind dabei bedeutsam:

1) Beckers weltoffene, europäisch eingestellte Haltung, die einen engstirnigen Nationalismus nicht aufkommen ließ.
2) Seine liberale, die Demokratie weitgehend bejahende Einstellung.
3) Sein Streben nach Überparteilichkeit.
4) Seine ausgeprägt humanistische Haltung.

---

(1) Reichwein, A., C.H.Becker, in: Carl Heinrich Becker (1950), S. 7

(2) Minister Becker am 3.11.1925, Sb. 2. Wp. Bd. 4, Sp. 5732
Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 189

(3) Ebenda,
Minister Becker am 3.11.1925, Sb. 2. Wp. Bd. 4, Sp. 5712
Ebenfalls in der 64. Sitzung des Hauptausschusses des preußischen Landtags am 31.10.1921.
Preußischer Landtag, 1. Wp. 1. Tg. 1921, Hauptausschuß 64. Sitzung, Sp. 6 f.

(4) Wende, E., C.H.Becker (1959), S. 165

5) Sein Streben, in Theorie und Praxis den Stammes- und Parteienstreit zu überbrücken und die Einheit der deutschen Kulturnation herzustellen.
6) Seine Betonung der deutschen Kultur und Geschichte, die auch Grundlage für eine Völkerverständigung sein sollte.
7) Die Bedeutung, die er der Kulturpolitik zuerkannte.
8) Seine besondere Sichtweise des Verhältnisses von einzelnem, Gemeinschaft und Masse, bei der ein stark ausgeprägter aristokratischer Zug auf dem Gebiet der Bildung sichtbar wurde.
9) Seine ausgeprägte Erziehungsgläubigkeit.

In Reden und Veröffentlichungen, aber auch in seiner Erlaßpolitik befürwortete Becker eine republikanisch orientierte staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, die auf den konkreten Staat der Weimarer Verfassung ausgerichtet war (1). Allerdings strebte er eine freiwillige Gesinnungsänderung an. Neben der Betonung der Weimarer Republik sollte jedoch auch die deutsche Vergangenheit und folglich auch das Zweite Reich berücksichtigt werden (2). Darüber hinaus betonte der Orientalist Becker, daß gründliche Auslandskenntnisse vermittelt werden müßten (3). Seine Äußerungen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung verraten eine beträchtliche Spannweite, vielleicht sogar Zwiespältigkeit. In ihnen wurde sowohl eine idealistische, oft ans Utopische grenzende, als auch eine realistische, praxisbezogene Haltung sichtbar. So stand neben dem Glauben an die einende Kraft nationaler Selbstbesinnung des Volkes und der Hoffnung auf eine größere Begeisterung der Jugend für

---

(1) Wende,E., C.H.Becker (1959), S. 205
Minister Becker am 7.5.1926, Sb. 2.Wp. Bd. 8, Sp. 11306
Ders. am 14.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25288 f.
Schulz,O.,Schule, in: ADLZ 1926, S. 981 f.

(2) Becker,C.H., Aufgaben (1919), S. 5 f.
Minister Becker am 7.5.1926, Sb. 2.Wp. Bd. 8, Sp. 11306 f.

(3) Becker,C.H., Volkscharakter und Wissenschaft, in: Ders., Gedanken (1919), S. 9
Wende,E., C.H.Becker (1959), S. 64 f.

den Weimarer Staat in künftigen besseren Zeiten (1), die Betonung der Realität des Staates und der politischen Ereignisse. Dieser Zug wurde bereits während seiner wissenschaftlichen Tätigkeit (vor 1916) deutlich, als er nämlich, wie Wende ausführte, den "Sprung" von der "'zünftigen semitischen Philologie'" zur Erkenntnis der Notwendigkeit verständnisvoller, wissenschaftlich begründeter praktischer Politik" unternahm (2). In die gleiche Richtung wies auch Ulich (3).

1930 forderte Becker, als logische Fortentwicklung dieses praxisnahen Ansatzes, eine rationale politische Urteilsbildung: "Es ist eines der entscheidenden, wenn nicht das letzthin entscheidende Problem unserer nationalen Erziehung, daß es uns gelingt, dem irrationalen Impuls politischer Willensbildung die sachlichen Unterlagen einer rationalen politischen Urteilsbildung zu beschaffen" (4). Zu diesem Zeitpunkt beobachtete Becker bereits täglich die zunehmende Radikalisierung, die auch die Jugend ergriffen hatte und oberflächlich, emotionalisierend vorging.

---

(1) Minister Becker am 14.3.1928 im preußischen Landtag. Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25289

(2) Wende,E., C.H.Becker (1959), S. 24

(3) Ulich,R., Ehrung, in: Carl Heinrich Becker (1950), S. 15

(4) Becker,C.H., Geleitwort, in: Strunz,J., Politische Propädeutik (1930), S. VI

5.5.2. Kontroversen um den Geschichtsunterricht

Die seit 1918/19 anhaltende Diskussion um den Geschichtsunterricht und die Geschichtsbücher hatte in den Jahren 1924/25 weitgehend einen formalen Abschluß gefunden. Die Auseinandersetzungen waren im Zusammenhang mit den preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen noch einmal heftig aufgeflammt.
Nachdem Boelitz noch die seit langem angekündigten Richtlinien des Ministeriums für die Gestaltung der künftigen Lehrbücher herausgegeben hatte, erschien am 10.3.1925 Beckers Erlaß über die Einführung von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht (1). Darin wurden die vom Ministerium zunächst genehmigten Bücher aufgezählt. Der Erlaß wies allerdings darauf hin, daß zahlreiche Bücher den Anforderungen nicht genügten. So hieß es: "Übernaupt ist eine in allen Teilen befriedigende Lösung der schwierigen Aufgabe bisher nicnt gefunden worden. Besonders fehlt trotz aller Versuche auch heute noch für die Mittelstufe ein Buch, das den Forderungen der Neuordnung wirklich genügt". So erfolgten die ausgesprochenen Genehmigungen auch nur unter Vorbehalt.
Noch am 14. Mai 1928 stellte ein Erlaß des Ministers fest, "daß in einzelnen Schulen noch immer Schülerbücher gebraucnt werden, die lange vor der Staatsumwälzung erschienen sind und durch ihren Inhalt zu politischen Bedenken Anlaß geben". (2).
Im Rahmen der Debatte zum Unterrichtshaushalt im November 1925 verhandelte man noch einmal über diese Probleme.
Die KPD stand dem erteilten Geschichtsunterricht in den preußischen Schulen auch weiternin ablehnend gegenüber. So stellte der Abgeordnete Kerff fest:

---

(1) Erlaß v. 10.3.1925, U II 16015/25.1 in: Zentralblatt 1925, S. 88 ff.

(2) U III A Nr. 1129 in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1928, S. 183 f.

"Die Hauptkanäle, durch die der Monarchismus und die Propaganda für ihn in unsere Schulen eindringt, sind die Geschichtsunterrichte und zwar jene gänzlich unveränderten Geschichtsunterrichte. Wir Kommunisten stellen fest, daß in sieben Jahren der Republik und der Demokratie nicht ein einziges neues, grundlegendes Geschichtswerk herausgegeben wurde, (...) das für den praktischen Gebrauch in unserer Elementarschule zur neuen demokratischen Gesellschaftsordnung Stellung nimmt. (...) Die Methode des Geschichtsunterrichts ist bei der Lehrerschaft, besonders in Preußen, die alte, zum Teil noch die der Vorkriegszeit" (1).
Drei Tage später betonte Kerff noch einen zusätzlichen Gesichtspunkt, indem er sagte: "Der Geschichtsunterricht in den höheren Schulen - natürlich Geschichtsunterricht im Sinne der bürgerlichen Geschichtsauffassung - ist nichts anderes als staatlich gepflegter kultureller Klassenkampf gegen das Proletariat, gegen die Arbeiterschaft" (2).
Frau Dr. Wegscheider (SPD) wies auf eine internationale Initiative zum Schulbuchproblem hin. Danach habe die "Confédération Internationale des Étudiants", die dem Völkerbund nahestehe, beschlossen, "in allen Ländern aus den Schulbüchern diejenigen Stellen zu entfernen, die eine Mißachtung und ein Mißverstehen anderer Länder und ihrer Geschichte darstellen" (3).
Während dieser Debatte wurde das Geschichtswerk von Kumsteller besonders genannt. Sowohl Dr.Steffens (DVP) als auch Dr.Bohner (DDP) setzten sich für die Zulassung dieses Buches ein (4).

---

(1) Abg.Kerff (KPD) am 2.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5682

(2) Ders. am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5964

(3) Abg. Fr.Dr.Wegscheider (SPD) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5941

(4) Abg. Dr.Steffens (DVP) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5959
Abg. Dr.Bohner (DDP) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5965
Eine Antwort erteilte Ministerialdirektor Jahnke am 5.11.1925, Sb. 2. Wp. Bd. 4, Sp. 5981

Einige Redner betonten die Bedeutung der Gegenwart in besonderem Maße. Damit bewegte man sich schon stark in Richtung auf einen mehr staatsbürgerlich oder politisch ausgerichteten Unterricht. Dieser Gedanke wurde vor allem vom Abgeordneten König hervorgehoben (1). In bezug auf einen Antrag der DDP zwecks Aufklärung über die Vorgänge 1918 forderte er: "Man muß den Rahmen weiter spannen, um den Schülern auf allen Stufen - in den Volksschulen, in den höheren Schulen, auf den Universitäten - den Blick zu schärfen für die Vorgänge der Gegenwart, damit sie sich in diesem gewaltigen Weltdrama zurecht finden, damit sie nicht schimpfend beiseite stehen, wie die Deutschnationalen es tun, sondern damit sie aktiv eingreifen in die Neugestaltung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse". Etwas später stellte König noch einmal eindeutig fest: "Mit der Vergangenheit können wir gar nichts anfangen, sondern wir müssen uns in der Gegenwart umsehen und mit diesem Problem ringen. Darum, belastet die Jugend nicht so sehr mit der Vergangenheit, sondern stellt sie mitten in die Gegenwart und laßt sie als wirklich verständige Glieder des Volkes an dieser Neugestaltung schaffen!" (2). Auch der Abg.Hoff von den Deutschen Demokraten sprach sich für eine Aufklärung "über das letzte Stück deutscher Geschichte" aus (3). Interessant war in diesem Zusammenhang eine Rede des Abg.Schwenk von der Wirtschaftlichen Vereinigung. Er legte besonderen Wert auf den Geschichtsunterricht, da die Geschichte ja "immer noch die beste Lehrmeisterin eines Volkes gewesen ist". "Selbstverständlich wollen auch wir Gegenwartsgeschichte treiben, und ein vernünftiger Lehrer und eine vernünftige Lehrerin, ganz gleich,

---

(1) Abg. König (SPD) am 2.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5635 ff.
König arbeitete später als Oberschulrat am PSK Berlin.

(2) Zitate: Ebenda, Sp. 5636, 5641

(3) Abg.Hoff (DDP) am 3.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5702 ff.

in welcher Schule unterrichtet worden ist, hat das auch früher getan" (1). Damit verfolgte er aber andere Ziele als SPD und DDP. Nationalismus und Revanchegedanken spielten dabei eine Rolle. So sollte der Jugend "einmal die Schmach so recht vor Augen geführt" werden, in der sich Deutschland befand. Inhalte wie der Versailler Vertrag, die Schuldlüge, aber auch der Locarnovertrag wären dabei zu berücksichtigen.

Auch in den folgenden Jahren ging man bei der Beratung des Unterrichtshaushalts auf den Geschichtsunterricht und die Geschichtsbücher ein. Neue Gesichtspunkte wurden jedoch kaum geäußert. Die linken Parteien wiesen auf immer noch bestehende Relikte monarchischer (z.T. antirepublikanischer) Verhältnisse hin, während die Rechte, z.T. im Gegensatz zu Bestrebungen einer republikanischen politischen Bildung und Erziehung, für einen nationalen Geschichtsunterricht plädierte. Bedeutendere Unruhen in den Schulen über diese Fragen scheint es nicht mehr gegeben zu haben. Diese Vermutung legt ein Fehlen entsprechender Erlasse des Ministeriums nahe. Die grundsätzlichen politischen Differenzen wurden nun vorwiegend anläßlich der Verfassungsfeiern ausgetragen.

---

(1) Abg. Schwenk (Wirtschaftl.V.) am 3.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5738 f.

3.5.3. Maßnahmen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

3.5.3.1. Lehrerfortbildung

Als ausschlaggebend für den Erfolg der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in den Schulen mußte eine entsprechende Ausbildung der Lehrer angesehen werden. Darauf bezog sich ein Erlaß vom 19.3. 1928 (1). Becker wies darin auf die Lehrgänge und Tagungen der Reichszentrale für Heimatdienst und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hin. Er ermächtigte "die Provinzialschulkollegien und die Regierungen, den Teilnehmern an solchen Veranstaltungen auf Antrag, soweit erforderlich, Urlaub zu bewilligen". Besonders wies er auf die Schriften der Reichszentrale, den "Heimatdienst" und die "Richtlinien" hin. Auf diese Fortbildungsveranstaltungen wird weiter unten noch näher eingegangen.

3.5.3.2. Die Behandlung des Völkerbundes

Der Artikel 148 der WRV bestimmte, daß die Jugend "im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung" erzogen werden sollte. Um diesen Passus, vor allem im Hinblick auf die geforderte "Völkerversöhnung", war es im Preußischen Landtag immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen den Parteien gekommen. Dabei wurde meist die Institution des Völkerbundes gesehen. Während sich vor allem die sozialistischen-, aber auch die bürgerlich-republikanischen Parteien (DDP und Zentrum) für den Gedanken der Völkerversöhnung aus-

(1) Erlaß v. 19.3.1928, U II 15508 U III A, U III c, A III.1 in: Zentralblatt 1928, S. 116
Vgl. auch den zusätzlichen Hinweis der Regierung in Arnsberg auf den "Heimatdienst" und die "Richtlinien". II 2 Nr. 1902 II/28 in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1928, S. 163 f.

sprachen, lehnten die Rechtsparteien ihn mehr oder weniger entschieden ab. Für sie sollte vor allem die deutsche Nation und das eigene Volkstum im Vordergrund der Erziehung stehen. Im Hinblick auf die Bedingungen des Versailler Friedensvertrages und die reservierte, ja teilweise ablehnende Haltung der Siegermächte Deutschland gegenüber, sah man z.Z. nicht zu überwindende Schwierigkeiten, zu einer echten Verständigung, geschweige denn Versöhnung zu kommen.

Auch in den republikanisch gesinnten Parteien wurden vereinzelt Vorbehalte, vor allem gegen den Völkerbund in seiner damaligen Form und Funktion, geäußert.

Im Laufe der Jahre bahnte sich hier, aufgrund der deutschen Außenpolitik und der Annäherung an die ehemaligen Siegermächte und den Völkerbund, eine Änderung an. Nachdem in der Anfangsphase der deutschen Republik von der preußischen Unterrichtsverwaltung nur relativ zurückhaltend auf die Bedeutung der Völkerversöhnung und des Völkerbundes aufmerksam gemacht worden war, änderte sich dies mit dem Beitritt des Deutschen Reiches zu dieser Institution (1).

Unter dem 28.5.1927 beschäftigte sich ein Erlaß des preußischen Ministers f.W.,K.u.V. mit der "Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht" (2). Darin hieß es: "Wenn auch zahlreiche Hinweise in den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, in den Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen und in den Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Klassen der Volksschulen schon bisher dazu aufforderten, die Fragen des Völkerbundes im Unterricht zu behandeln, so muß es jetzt, nachdem

(1) Erlaß v. 20.6.1919, U II 1453 U III A. in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 468

(2) Erlaß v. 28.5.1927, U II 955 U III, U III A, U III D, A III.1 in: Zentralblatt 1927, S. 191
1929 wies Becker auf eine Schrift von H.Lötschert "Der Völkerbund im Unterricht" besonders hin.
Erlaß v. 7.10.1929, U II 1237 U III A.1 in: Zentralblatt 1929, S. 316

Deutschland dem Völkerbunde beigetreten ist, noch mehr Aufgabe der Schule sein, sich im Unterricht eingehend mit Wesen, Arbeit und Zielen des Völkerbundes zu befassen". Dieser Unterricht müsse jedoch auch getragen sein "vom Gefühl für die Würde des eigenen Volkes".
Damit konnten u.U. national gesinnte Kreise beruhigt werden. Daß dies kaum gelang, läßt sich einer Rede der DNVP-Landtagsabgeordneten Frau Lehmann vom 14. März 1928 entnehmen. Darin führte sie zu dem Erlaß aus: "Der Herr Minister hat vor etwa einem Jahre einen Erlaß an die Schulen herausgehen lassen, durch den der Unterricht über den Völkerbund in die oberen Klassen aller Schulen aufgenommen werden soll, und zwar soll dabei das Gefühl der Würde des eigenen Volkes gewahrt werden, der Unterricht soll von verständnisvoller Achtung dem fremden Volke gegenüber und von der Einsicht getragen sein, daß die Entwicklung eines jeden Volkes durch die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft des Völkerbundes gefördert würde. Das letzte haben wir noch nicht als wahr empfinden können; die Förderung unseres Volkes durch den Völkerbund haben wir bisher noch nicht verspürt". Zunächst müsse Deutschland als gleichberechtigt angesehen werden können, d.h. die Kriegsschuldlüge müsse bekämpft werden (1).
Dagegen fand der Völkerversöhnungsgedanke die Unterstützung der Vertreter von DDP und SPD (2).
Durch einen Erlaß vom 24.3.1928 forderte der Minister von den Provinzialschulkollegien, Regierungen und Pädagogischen Akademien Berichte über die Auswirkungen seines Erlasses vom 28.5.1927 an (3).

---

(1) Abg. Fr. Lehmann am 14.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25308
Bäumer, G., Lebensweg (1933), S. 354

(2) Abg. Wickel (DDP) am 17.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 17985 f.
Abg. König (SPD) am 15.4.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5704

(3) Erlaß v. 24.3.1928, U II Nr. 119 A U III. U I. U III. U III A.1 in: LHA Koblenz, Bestand Nr. 441, Nr. 18849 Dort befinden sich Stellungnahmen zum Erl.

3.5.4. Maßnahmen gegen die Politisierung der Schule

Während der Ministerzeit von C.H.Becker war an den Schulen eine wachsende politische Betätigung der Schüler, z.T. auch der Lehrer, festzustellen, die mit einer Polarisierung und Radikalisierung der politischen Kräfte in Deutschland einherging.
So stammten bereits aus dem Jahre 1925 zwei Erlasse, die sich mit diesen Problemen beschäftigten.
Eine erste Initiative der Regierung vom 15. Juli 1925 galt den äußeren Zeichen der politischen Gegensätze und bezog sich noch auf die Lehrkräfte. Ihnen wurde untersagt, im Dienst politische Abzeichen zu tragen (1).
Unter dem 29. August erschien dann ein Erlaß Beckers, der sich auch kritisch mit der politischen Betätigung der Schüler auseinandersetzte (2). Darin hieß es u.a.: "Die parteipolitische Betätigung der Schüler hat vielfach Formen angenommen, die die staatsbürgerliche Erziehung der Schule gefährden, den Schulfrieden stören und bedauerliche Erscheinungen im Schulleben herbeiführen, wie Angebereien, Verdächtigungen, Terror der Mehrheit, Züchtung von Gesinnungslosigkeit bei der Minderheit und vor allem Ablenkung von der gründlichen wissenschaftlichen Arbeit". "Es wird daher eine wichtige Aufgabe der Schule sein, durch verständnisvolle Belehrung aller Beteiligten auf die Entpolitisierung des Schullebens hinzuwirken".
Wohl konkret bezug nehmend auf Mißstände hieß es: "Ich lasse hierbei keinen Zweifel darüber, daß die Herabsetzung der verfassungsmäßig festgelegten Reichsfarben als eine Herabsetzung der geltenden Staatsform anzusehen ist". "Um das Schulleben selbst zu entpolitisieren, untersage ich mit sofortiger Wirkung den Schülern (Schülerinnen) das Tragen von Abzeichen, Bändern und anderen Symbolen jeder Art in

---

(1) Erlaß v. 15.7.1925, I C 2. 5226, in: Zentralblatt 1926, S. 180

(2) Erlaß v. 29.8.1925, U II 1431 U III A.1 in: Zentralblatt 1925, S. 279 f.

der Schule selbst und bei Veranstaltungen der einzelnen Schulen oder mehrerer Anstalten..."
Die Initiative des Ministeriums war durch eine Kleine Anfrage der DDP angeregt worden (1). In einem Erlaß vom 28. Mai 1925 hatte der Minister die Provinzialschulkollegien und die Regierungen aufgefordert, sich binnen 5 Tagen dazu zu äußern (2).
Diese Bestimmungen wurden dann am 18. Juni 1926 modifiziert, indem den Schülern und Schülerinnen gestattet wurde, an Schulfeiertagen "die verfassungsmäßigen Reichs- und Landesfarben in der Schule zu tragen" (3).

Der "Erlaß über das Tragen von Abzeichen im Dienst" fand im preußischen Landtag eine geteilte Reaktion. Negativ äußerten sich die Redner der DNVP und der Wirtschaftlichen Vereinigung. Oelze sah darin die Gefahr von "Gesinnungsschnüffelei und Denunziantentum" begründet. Zudem sah er nationale Kräfte eindeutig benachteiligt, da das Tragen von schwarz-rot-gold erlaubt, das von schwarz-weiß-rot dagegen verboten sein sollte (4). Die Schuld für die "Hochflut von Schülervereinigungen" gab er den Erlassen von Haenisch und der Verfassungsbestimmung, die das Wahlrecht für 20jährige festlegte (5).
Der Abgeordnete Schwenk befürchtete Zusammenstöße zwischen den Schülern, aber auch den Lehrern, wenn "in Zukunft bei Schulfeierlichkeiten oder auch bei anderen Gelegenheiten die Schüler mit einem schwarz-

---

(1) Kl. Anfrage Nr. 344 Falk u.a. (DDP) vom 15.5.1925 in: Dr. 2. Wp. S. 1338

(2) Erlaß v. 26.5.1925, U II Nr. 1088.1 U III A. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6492
Dort befindet sich ebenfalls die Berichterstattung des PSK Münster und eine Verfügung des PSK der Provinz Sachsen vom 29.5.1925

(3) Erlaß v. 18.6.1926, U II 482 U III A.1 in: Zentralblatt 1926, S. [illegible]
Trotz dieser eindeutigen Erlasse muß es noch zu Verstößen gekommen sein; denn die Regierung in Arnsberg wies in einer Verfügung v. 5.2.1927 (Reg. II 2 Nr. 296 II) noch einmal ausdrücklich auf die Erlasse hin. in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1927, S. 65 f.
Zusätzliche Klarstellung im Jg. 1928 des Blattes, S. 969

rot-goldenen Abzeichen kommen" (1). Dagegen begrüßte Dr.Bohner von den Deutschen Demokraten dankbar die Initiativen des Ministeriums zur Entpolitisierung der höheren Schulen, wies allerdings auf Hindernisse in der Praxis hin. Er sagte dazu: "Mir sind eine Reihe von Fällen bekannt, ich habe auch das Ministerium darauf aufmerksam gemacht, wo an den Schulen der Erlaß über das Verbot der Abzeichen überhaupt nicht bekanntgegeben ist. Es hat geheißen, der Erlaß geht an die Provinzialschulkollegien und Regierungen, uns, der Schule, ist er nicht bekanntgegeben" (2). Auf die Rolle der Schülervereine bei der Politisierung der Schulen wies er kurz hin (3).
Allgemein sprach man sich gegen Politisierungstendenzen aus, wobei damit allerdings meist nur der jeweilige politische Gegner angesprochen wurde. Der Abgeordnete Wildermann befürchtete, daß die Schüler von anderen notwendigen Aufgaben der Schule zu sehr abgelenkt würden (4). Ebenso bedauerten Prelle (5) und D.Schuster (6) die "Fanatisierung" und "parteipolitische Verhetzung" der Jugend. Die DVP wünschte jedoch "daß diese Warnung nicht nur nach rechts, sondern auch nach links gegeben würde..." (7).

---

(4) Abg. Oelze (DNVP) am 2.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5649

(5) Ebenda, Sp. 5648

- - - - - -

(1) Abg. Schwenk (Wirtschaftl.V.) am 3.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5752

(2) Abg.Dr.Bohner (DDP) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5968

(3) Ebenda

(4) Abg. Wildermann (Z) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5953

(5) Abg. Prelle (Wirtschaftl.V.) am 4.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5807 f.

(6) Abg.D.Schuster (DVP) am 4.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5853

(7) Ebenda

In den folgenden Jahren wurde auch weiterhin dafür eingetreten, die Parteipolitik aus der Schule fernzuhalten (1). Einzelne Abgeordnete wiesen noch auf den negativen Einfluß der Schülervereine (2) und allgemein auf antirepublikanische Tendenzen hin (3). Die antirepublikanischen Kräfte artikulierten sich in diesen Jahren besonders bei den Schulverfassungsfeiern. In den Debatten um Vorkommnisse bei diesen Feiern wurden dann auch grundsätzliche Fragen angesprochen, besonders die Stellung der Jugend zur Republik.

---

(1) Abg.Prelle (Wirtschaftl.V.) am 6.5.1926, Sb. 2.Wp. Bd. 8, Sp. 11267
Abg.Meyer (DNVP) am 15.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5719
Abg.Lukassowitz (DNVP) am 16.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5820
Abg.Grüter (Wirtsch.-P.) am 16.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5870
Abg.Dr.Weisemann (DNVP) am 17.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5961
Abg. Dr.Rhode (Wirtsch.-P.) am 18.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 6004 f.

(2) Abg. Fr.Dr.Wegscheider (SPD) am 18.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5983
Abg. Dr.Rhode (Wirtsch.-P.) am 18.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 6004 f.

(3) Abg.Fr.Dr.Wegscheider am 18.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 18063 f.
Abg. Fr.Dr.Klausner (DDP) am 18.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 18071
Abg.Kerff (KPD) am 22.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 18258 f.

3.5.5. Auseinandersetzungen um die Verfassungsfeiern in den Schulen

3.5.5.1. Kritik von Rechts

Bis 1925 hatten sich Haenisch, Becker und Boelitz immer wieder mit antirepublikanischen Kräften in Schulen, Hochschulen und in der Verwaltung auseinanderzusetzen. Diese Tendenzen waren auch danach noch unvermindert wirksam. Während sie in der Anfangsphase der Republik vor allem zu Auseinandersetzungen über monarchische Bilder und Symbole, über den Geschichtsunterricht, die Schulbücher und das Schülervereinswesen geführt hatten, wurden sie nach 1925 in den heftigen Diskussionen über die Schul-Verfassungsfeiern deutlich.
Antirepublikanische Tendenzen und Strömungen bei diesen Feiern am 11.August waren wiederholt der Anlaß für Erlasse des Ministers Becker, für Anfragen im Preußischen Landtag und z.T. ausführliche, dann auch ins Grundsätzliche reichende, Diskussionen.
Die Feiern fanden seit 1922 statt und wurden auch unter Becker zu verbindlichen Schulveranstaltungen erklärt (1).
Verfolgt man die Entwicklung der Erlasse zu den Verfassungsfeiern in den folgenden Jahren, so läßt sich auf zunehmende Schwierigkeiten in den Schulen schließen, die immer härtere Maßnahmen und ein entschiedenes Eingreifen des Ministeriums herausforderten.
DNVP und KPD standen den Feiern grundsätzlich ablehnend gegenüber. Der Abg. Oelze stellte aus der Sicht seiner Partei dazu fest: "Sie machen einen etwas krampfhaften, ja gequälten, auf Draht gezogenen

(1) Erlaß v. 20.7.1925, A Nr. 6295.1. U II, U III, U III A. in: LHA Koblenz, Bestand 405, Nr. 537
Erlaß vom 7.7.1926, A 6460.1 in: Zentralblatt 1926, S. 269
Erlaß v. 13.7.1926, A 6547 in: Zentralblatt 1926, S. 282

Eindruck. Sie sind immer aufs neue eine Ursache von Denunziationen und Verdrehungen. Woher kommt das? Diese Schulfeiern vom 11. August wurzeln nicht in den Herzen; sie sind etwas von außen Aufgezwungenes. (...) Die Kreise, die am 11. August ihre Freude haben, benutzen den 11. August, um parteipolitisch zu demonstrieren, aber nicht, um irgendwie nationale Gesinnung zu bekunden" (1).

Die Kommunisten betrachteten sie als "Zwangsfeiern" (2). Dagegen traten vor allem Vertreter der Sozialdemokratie dafür ein. So machte der Abg. Doht den Minister auf mögliche Mißstände aufmerksam, indem er ihn aufforderte, sich einmal die Programme anzusehen und von seinen Kommissaren Auskunft über die Gestaltung der Feiern zu verlangen (3).

Bedeutendere Auseinandersetzungen um Vorkommnisse bei Verfassungsfeiern gab es im preußischen Landtag um Vorgänge am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin (1928) und ein Jahr später um Vorgänge in Goslar. Während es in Goslar zu antirepublikanischen Ausschreitungen der Schüler gekommen war, hatte in Berlin eine republikanische Gesinnung eines Teils der Schüler den Anlaß für diesen Konflikt gegeben.

---

(1) Abg. Oelze (DNVP) am 2.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5650

(2) Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 15.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5746
Abg.Kerff (KPD) am 16.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5852

(3) Abg.Doht (SPD) am 18.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 18012

3.5.5.2. Die Vorgänge am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin (1928) (1)

Die Vorgänge, die sich bei der Verfassungsfeier am 11. August 1928 am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin abgespielt hatten, wurden der Anlaß zu einer großen Anfrage der DNVP (2).
In seiner Begründung zog der Abg.Oelze die Verfassungsfeiern zunächst ins Lächerliche: "Alljährlich im Hochsommer, um die Sauregurkenzeit herum, werden die Herren Überrepublikaner etwas nervös, dann beginnt die hochnotpeinliche Loyalitätsprüfung der Beamten und der Lehrer am 11. August. Nun ist ja eigentlich unsere Zeit zu Feiern sehr wenig angetan. Wir sollten vielmehr Trauertage abhalten. Aber die neue Staatsform will sich nun einmal sehr gern feiern lassen..."(3).
Im Zusammenhang mit der Kritik an den Vorgängen am Werner-Siemens-Realgymnasium, an der Untersuchung durch das PSK und an der Behandlung der Angelegenheit durch das Ministerium griff Oelze auch die Arbeit der "Republikanischen Beschwerdestelle" und den "Sozialistischen Schülerbund" an.
Am 11. August 1928 hatte im Werner-Siemens-Realgymnasium eine Verfassungsfeier stattgefunden. Die Festrede, die Studienrat Müller gehalten hatte, war einem Teil der Schülerschaft nicht genügend republikanisch ge-

---

(1) Weber, H., Ratlosigkeit (1972), S. 38 f.

(2) Die Anfrage hatte folgenden Wortlaut: "Die Vorgänge im Anschluß an die diesmalige Verfassungsfeier in einer höheren Schule Berlins haben sich durch die vorgeblich von den Schülern veranstaltete Sonderfeier im Plenarsaal des Reichswirtschaftsrats; durch öffentliche Äußerungen verschiedener Schulmänner und Mitglieder der Schulverwaltung und ihren Widerhall in der Presse zu einem Schulskandal ausgewachsen, der in seiner praktischen Auswirkung geradezu ein Hineintragen der Parteipolitik in die Schule und eine politische Terrorisierung der rechtsgerichteten Lehrerschaft bedeutet. Was gedenkt das Staatsministerium zu tun, um
1. die Gewissensfreiheit der Lehrer,
2. die innere Autorität der Lehrerschaft,
3. ein auf Zucht und Vertrauen gegründetes unpolitisches Schulwesen zu sichern?"
in: Sb. 3.Wp. Bd. 1, Sp. 1052

wesen. Es war darauf zu Unmutkundgebungen der Schüler gekommen und dies war von der Berliner Presse aufgegriffen worden. Mit Unterstützung der Republikanischen Beschwerdestelle fand dann eine eigene, von den Schülern veranstaltete, Verfassungsfeier außerhalb der Schule statt (1).
Minister Becker wies in seiner Beantwortung der Anfrage die von Oelze erhobenen Vorwürfe und Unterstellungen entschieden zurück. Er akzeptierte auch die Reaktion der Schüler auf die angesprochene Verfassungsfeier. Er stellte diese Ereignisse denen von 1922 in Lichterfelde gegenüber (2) und sah darin eine erfreuliche Entwicklung hin zur Republik. Dennoch bemühte sich Becker, grundsätzliche Bedenken sichtbar werden zu lassen. So sagte er: "Ich muß hier mit aller Deutlichkeit an verantwortlicher Stelle aussprechen: es ist an sich ein vollkommen unmöglicher Zustand, daß Schüler, weil sie mit ihrer Schulfeier nicht einverstanden sind, aus ihrer Schule hinausziehen und draußen allein feiern" (3). In diesem speziellen Fall sah er allerdings ein "elementares" Interesse und Bedürfnis der Schüler berührt, was eine derartige Haltung gerechtfertigt erscheinen ließ.

---

(3) Abg.Oelze (DNVP) am 7.11.1928, Sb. 3.Wp. Bd. 1, Sp. 1052
Rede von Oelze, Ebenda, Sp. 1052 ff.

- - - - -

(1) Die Vorgänge wurden sowohl von Oelze als auch von Minister Becker geschildert.
Becker am 7.11.1928, Sb. 3.Wp. Bd. 1, Sp. 1068 ff.

(2) Debatte über die Vorgänge an der staatlichen Bildungsanstalt in Berlin-Lichterfelde in:
Sb. 1.Wp. Bd. 6, Sp. 8961-9030 (3.4.1922)
Sp. 9035-9056 (4.4.1922)
Vgl. auch: Margies,D., Schulwesen (1972), S.73 ff.

(3) Minister Becker am 7.11.1928, Sb. 3.Wp. Bd. 1, Sp. 1071

3.5.6. "Republikanische" Personalpolitik

Seit der Staatsumwälzung im November 1918 hatten Fragen der Personalpolitik sowohl im Reich als auch in den Ländern eine bedeutende Rolle bei den politischen Auseinandersetzungen gespielt.
Anhänger der Republik forderten die Besetzung wichtiger Stellen mit republikanisch gesinnten Beamten. Dagegen wandten sich entschieden konservative bzw. reaktionäre Gruppen. Sie verwiesen vor allem auf das Beamtenrecht, auf den unpolitischen Charakter der "Diener des Staates". Ferner betonten sie die notwendige Sachkompetenz und beharrten auf den überkommenen, recht strengen Laufbahnbestimmungen (1).
Neben den politischen Grundeinstellungen, die sich grob in die beiden Pole republikanisch - antirepublikanisch einordnen ließen, spielten bei den Auseinandersetzungen auch Fragen der konfessionellen Parität (besonders beim Zentrum), der Partei- und z.T. auch der Verbandszugehörigkeit, eine Rolle.
Diese Diskussionen wurden während der Ministerschaft Beckers mit besonderer Schärfe geführt. Die oppositionellen Parteien dehnten den Begriff von einer "Politisierung der Schule" auf die Personalpolitik des Ministeriums aus. Den Anlaß dazu bildete eine Rede Beckers im Preußischen Landtag, in der er offen zu den Zielen seiner Personalpolitik Stellung genommen hatte (2). Darin nannte er das politische Kräfteverhältnis in seinem Ministerium (3). Er legte jedoch auch Wert darauf festzustellen, daß er "keine ungeeigneten Leute aus reiner Parteipolitik in eine Stelle setze" (4).

---

(1) Ausführlich über die Beamtenpolitik in Preußen, zumindest was die Gruppe der politischen Beamten betrifft, informiert das Buch von: Runge,W., Politik (1965)

(2) Minister Becker am 3.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5711 ff.

(3) Ebenda, Sp. 5724 f.

(4) Ebenda, Sp. 5726

Gegen diese freimütigen Äußerungen des Ministers erhob sich ein heftiger Sturm der Entrüstung der Rechten, vor allem der DNVP, gegen den sich Becker in seinen Reden wiederholt zur Wehr setzen mußte. Die Opposition sprach von einer unzulässigen Politisierung der Schule (1), von einer Bespitzelung im Ministerium, in der Schulverwaltung und in den Schulen (2).
Dagegen beurteilte vor allem die DDP jene Aussagen positiv (3).
Auch in den folgenden Jahren spielte dieses Thema noch eine Rolle (4). Verschärft wurde die Diskussion durch weitere Maßnahmen des Ministers und einige entsprechende Gerichtsurteile. So hatte Becker am 14. Januar 1927

---

(1) Abg.Boß (D.völk.F.P.) am 4.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5823
Abg.D.Schuster (DVP) am 4.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5852 f.
Abg.Dr.Steffens (DVP) am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5955
Abg.Prelle (Wirtschaftl.V.) am 6.5.1926, Sb. 2.Wp. Bd. 8, Sp. 11[illegible]
Abg.Hackenberg (DNVP) am 8.5.1926, Sb. 2.Wp. Bd. 8, Sp. 11388

(2) Abg.Dr.Hoffmann (DNVP) am 3.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5770
Sachlich gegen eine Politisierung der Schulverwaltung argumentierte: Prof.Rein zit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 80

(3) Abg.Hoff am 3.11.1925, Sb. 2.Wp.Bd. 4, Sp. 5700 f.
Abg.Dr.Bohner am 5.11.1925, Sb. 2.Wp. Bd. 4, Sp. 5966 f.
In diesem Sinne forderte eine Entschließung des demokratischen Parteiausschusses vom 24.1.1926 eine weitere Republikanisierung der Verwaltung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 80

(4) Abg.Dr.Steffens (DVP) am 15.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5691 f.
Abg.Meyer (DNVP) am 15.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5723
Abg.Schwarzhaupt (DVP) am 15.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5757 ff.
Abg.Lukassowitz (DNVP) am 16.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5820 f.
Abg.Dr.Weisemann (DNVP) am 17.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 5960 f.
Abg.Kube (NSDAP) am 18.4.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 5, Sp. 6040 f.

einen Erlaß über "das Recht der freien Meinungsäußerung und der politischen Betätigung der Lehrer" herausgegeben (1). Darin waren die Aussagen einiger neuerer Gerichtsurteile der obersten Disziplinargerichte zusammengestellt. Diese muteten dem Lehrer zu, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Dienstes bei politischen Meinungsäußerungen die einem Beamten auferlegte Zurückhaltung zu üben.
Gegen diesen "Maulkorberlaß" nahm man im Parlament und in der Öffentlichkeit scharf Stellung. Auf offene Ablehnung stieß der Erlaß bei der DNVP (2). Zunächst noch relativ zurückhaltend, später jedoch auch eindeutig ablehnend vernielt sich die DVP (3). Man wies teilweise auf eine Verbitterung in der Lehrerschaft hin, die der Erlaß hervorgerufen habe (4). Zu dieser Rechts-Opposition gesellte sich die KPD. Dr.Ausländer sprach von einer "Entmündigung" der Beamten und Lehrer. Die dort zitierten Urteile gingen auf ein reaktionäres Gesetz von 1852 zurück. Dieser Erlaß sei wiederum ein Beweis dafür, daß die schönen Bestimmungen der WRV nur auf dem Papier ständen, jedoch nicht praktiziert würden (5).

---

(1) Erlaß v. 14.1.1927, U II 2313, U III C, U III D, A. in: Zentralblatt 1927, S. 41 f.
Bereits früher waren entsprechende Urteile in einigen Zeitschriften behandelt worden.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 27, 624 f.
Blätter für Schulrecht. Beilage zur ADLZ 1928, S. 10, 36; Jg. 1929, S. 16 f., 33, 56, 101
ADLZ 1928, S. 38
Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1928, S. 153

(2) Abg.Oelze (DNVP) am 15.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 17799
Ders., am 15.10.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8345 f.

(3) Abg.Schwarzhaupt am 15.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 17817 f.
Ders. am 14.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25332

(4)Abg.Schwarzhaupt (DVP) am 15.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 17817 f.
Abg.Prelle (Wirtschaftl.V.) am 16.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. 17920

(5) Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 15.10.1929, Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8337 ff.

Dagegen verteidigten wiederum die Abgeordneten der DDP die Maßnahme. Der Abg. Hoff gestand den Beamten zwar Meinungsfreiheit, jedoch keine "Schimpffreiheit" zu (1) und Dr.Bohner erinnerte daran, daß auch der Reichsbund höherer Beamter sich auf den Standpunkt gestellt habe, daß man nicht die Rolle des Beamten von der Privatperson trennen könne (2).
Becker erläuterte seine Maßnahmen wie folgt: "Was dieser Erlaß bezweckte, war nichts anderes als die Konsequenz aus einer konstanten Rechtsprechung des obersten Disziplinargerichtshofs zu ziehen, und ich habe die Formulierungen des Disziplinarhofs einfach nur logisch verbunden und weitergegeben. Der ganze Erlaß - ich war sehr überrascht, daß er auf seiten der Rechten überhaupt einen Anstoß erregte (...) hat überhaupt nur den Zweck einer Ermahnung zum Takt und zur Toleranz. Eine staatsrechtlich nicht zulässige Beschränkung der politischen Meinungsfreiheit war damit nicht verbunden" (3).
Neben diesen mehr grundsätzlichen Problemen der Personalpolitik und des Beamtenrechts wiesen einige Abgeordnete auf konkrete Fälle hin. Im Hinblick auf die Verhältnisse im PSK Berlin wurde bemängelt, daß dort fünf Parlamentarier als Oberschulräte angestellt wären, die natürlich ihren eigentlichen Pflichten nicht in vollem Umfang nachkommen könnten, aber Planstellen besetzt hielten (4).

---

(1) Abg.Hoff am 17.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25649

(2) Abg.Dr.Bohner am 15.10.1[illegible], Sb. 1.Wp. Bd. [illegible], Sp. 8332 ff.
Von DDP und SPD wurde eine noch weitgehendere Republikanisierung des Beamtenapparats gefordert. Abg.Dr.Bohner (DDP) am 14.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. 25349 f.
Abg.König (SPD) am 14.3.1928, Sb. 2.Wp. Bd. 17, Sp. [illegible] f.

(3) Minister Becker am 16.3.1927, Sb. 2.Wp. Bd. 12, Sp. [illegible] f.

(4) Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 438

Becker natte in seiner Rede am 3. November 1925 eine stärkere Berücksichtigung der Koalitionsparteien, vor allem der Sozialdemokratie und des Zentrums, bei künftigen Stellenbesetzungen angekündigt. Ein Vergleich des Personals im Ministerium in den Jahren 1925 bis 1929 läßt jedoch keine grundlegenden Veränderungen erkennen (1). In der Volksschulabteilung wurde Klotsch durch Wende abgelöst. Bei den Vortragenden Räten fanden in dem gesamten Zeitraum 17 Veränderungen statt (2).

---

(1) Personalbestand des Ministeriums nach: Handbuch, Jg. 1925-1929

(2) Ebenda

3.6. Maßnahmen von Institutionen und Vereinigungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

3.6.1. Die Reichszentrale für Heimatdienst

3.6.1.1. Entstehung und Funktion

Während des Bestehens der Republik existierte mit der "Reichszentrale für Heimatdienst" eine Reichsbehörde, die für eine überparteiliche politische Bildungsarbeit zuständig war (1). Dies hatte 1921 ein Reichstagsbeschluß ausdrücklich formuliert. Die Aufgabe der Institution war demnach "die sachliche Aufklärung über außenpolitische, wirtschaftspolitische, soziale und kulturelle Fragen, und zwar nicht im Geiste einzelner Parteien, sondern vom Standpunkte des Staatsganzen" (2). Bis 1921, aber in einigen Fällen auch noch danach, erfüllte die RfH noch andere Aufgaben, die sich aus ihrer Entstehungsgeschichte und den turbulenten Jahren nach der Staatsumwälzung erklären lassen.
In der Endphase des Weltkrieges (I) war es notwendig erschienen, eine Behörde zu schaffen, die Propaganda hinter der Front, in der Heimat, trieb (3).
Nach dem Umsturz wurde die "Zentralstelle für Heimataufklärung" von der neuen Reichsregierung übernommen und noch weiter ausgebaut, indem man Unterlagen und Mitarbeiter militärischer Propagandastellen übernahm, was zunächst einen gewissen Einfluß auf Aussehen und

---

(1) Zur Geschichte, den Zielen und zur Arbeit der RfH:
Wippermann,K.W., Propaganda (1976)
Richter,J.K., Reichszentrale (1963)
Reichsheimatdienst (1928)
Strahl,R.,Reichszentrale,in: Strunz,J., Kultur (1932)
Muckermann,R., Zentralen, in: Das Parlament Nr. 27/ 3.7.1961, S. 14

(2) Zitiert bei: Strahl, Reichszentrale, in: Strunz,J., Kultur (1932), S. 184
Auffällig ist das Fehlen der Innenpolitik. Vgl. Richter,J.K., Reichszentrale (1963), S. 79

(3) Ebenda, S. 21 ff.; Wippermann,K.W., Propaganda (1976), S. 21 ff.

Arbeitsweise der "Zentrale für Heimatdienst" (ZfH) hatte (1).

Unmittelbar nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches bestanden die Aufgaben der ZfH darin, durch Flugblätter und Plakate für Ruhe und Ordnung zu sorgen, die Ziele der Reichsregierung zu propagieren und für demokratische Wahlen zu werben. Parallel dazu lief die Ausbildung von Rednern, die diese Ziele auf der Straße vertreten sollten (2). Später wurde sie auch in den Abstimmungsgebieten propagandistisch tätig (3). Eine weitere Aufgabe bestand in der publizistischen Mitwirkung an der Entwaffnungsaktion (4).
Diese Zusammenstellung zeigt, daß die ZfH/RfH zunächst als Propagandainstrument bis hin zu Ansätzen einer nachrichtendienstlichen Tätigkeit für die Regierung diente. Besonders deutlich wurde dieses Selbstverständnis 1920 als Strahl, der Leiter der RfH, ihren Einsatz für die Regierungskoalition bei der kommenden Wahl anbot. Dies löste einen Sturm der Entrüstung in der Presse aus, so daß im Juni öffentlich die "Überparteilichkeit" der RfH erklärt werden mußte (5).
Ein besonderes Mittel zur Information der Regierung stellte die "telefonische Rundfrage" dar. Durch die im ganzen Land verteilten Vertrauensmänner konnten so in einigen Fällen Aufschlüsse über die Stimmung der Bevölkerung in den einzelnen Landesteilen gewonnen werden (6).

Diese Tätigkeiten der RfH, die sich überwiegend bis 1921 erstreckten, hatten mit einer "überparteilichen staatsbürgerlichen Aufklärung" kaum etwas zu tun. Nach dem bereits zitierten Reichstagsbeschluß

---

(1) Richter, J.K., Reichszentrale (1963), S. 25, 34 f.
(2) Ebenda, S. 39
(3) Ebenda, S. 39 ff.; Wippermann, K.W., Propaganda (1976), S. 171 ff.
(4) Richter, J.K., Reichszentrale (1963), S. 42
(5) Ebenda, S. 44 f.
(6) Ebenda, S. 46

traten jedoch allmählich Änderungen ein. Nach der großen Grundsatzdebatte, in der es auch um die Auflösung dieser Institution ging, wurde die parlamentarische Kontrolle wesentlich verstärkt (1). Dies blieb jedoch schwierig, da die RfH neben ihrer überparteilichen Aufklärungsaufgabe auch weiterhin noch ein Instrument der Regierung blieb. Die "Kontrolle fand später in der Volksvertretung in dreierlei Weise statt:

1. durch Anfragen und Diskussionen im Plenum
2. durch Diskussionen im Haushaltsausschuß
3. seit 1921: durch den Parlamentarischen Beirat der RfH" (2).

Daneben spielte, außerparlamentarisch, natürlich die Presse eine kontrollierende Rolle.

3.6.1.2. Maßnahmen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Im Vordergrund der Arbeit stand ab 1921 die "Aufklärung der Bevölkerung über relevante politische Probleme und Ereignisse". Als Beispiel zählt Richter die Themenbereiche der zweiten Hälfte des Jahres 1922 auf: "1. Aufklärung über den Versailler Vertrag; 2. Einführung in die Reichsverfassung; 3. Überblick über die wirtschaftliche Lage; 4. Hauptfragen der Sozialpolitik". Er weist kritisch darauf hin, "daß politisch kontroverse Themen absichtlich offenbar vermieden werden sollten" (3), übersieht dabei aber, daß gerade die oben genannten Themen umstritten waren, wie die Auseinandersetzungen im Preußischen Landtag bewiesen.

---

(1) Ebenda, S. 47

(2) Ebenda, S. 71

(3) Ebenda, S. 50
Roloff nannte 1928 5 Hauptgebiete der Aufklärungsarbeit: Außenpolitik; Verfassungs- und Staatsbürgerkunde; Wirtschafts- und Finanzpolitik; Sozialpolitik; Grenzfragen und Auslanddeutschtum. Roloff,E.M,, Reichszentrale, in: Zentralblatt 1928, S. 144
Wippermann,K.W., Propaganda (1976), S. 248 ff.

Die Aufklärungsarbeit vollzog sich im allgemeinen indirekt durch Vertrauensmänner, denen Material zur Verfügung gestellt wurde (Broschüren; Zeitschriften "Der Heimatdienst", "Richtlinien") und die in ihrer unmittelbaren Umgebung tätig sein sollten, oder in Vortragsveranstaltungen, die entweder von eigenen Mitarbeitern gestaltet wurden oder für die Rednermappen oder Lichtbildvorträge zur Verfügung gestellt wurden (1). Hierbei wirkten die "Zentralverlag GmbH" und die "Deutsche Lichtbilddienst GmbH", die mit der RfH verbunden waren, mit (2).

Die Konzeption, die schließlich für die Aufklärungsarbeit der RfH gefunden wurde, läßt sich aus den Beiträgen der Festschrift anläßlich des 10jährigen Bestehens erschließen (3).
Darin gab Strahl folgende Begründung für die Arbeit der RfH: "Bei der wesentlich erweiterten und gesteigerten Mitwirkung des Volkes am öffentlichen Leben liegt es nicht nur im Interesse des Staates, sondern auch des Staatsbürgers selbst, daß die objektive Unterrichtung über die Geschehnisse und Zusammenhänge des politischen Lebens zur Vervollkommnung und Vertiefung des politischen Wissens und der politischen Urteilsfähigkeit auch der breiten Massen gewährleistet wird" (4).
Bedeutsam sei, objektive Kenntnisse sowohl der einzelnen Ereignisse als auch, was noch wichtiger sei, der größeren Zusammenhänge zu vermitteln (5). Allerdings werde es nicht genügen, bei der Vermittlung von Kenntnissen stehenzubleiben; denn der "letzte Zweck" der "staatsbürgerlichen Volkserziehung" "kann es nicht sein, totes Wissen zu verbreiten, sondern denkende,

---

(1) Richter,J.K., Reichszentrale (1963), S. 120 ff.

(2) Ebenda, S. 42 f., 97

(3) Reichsheimatdienst (1928), S. 3 Wie bei allen "Festschriften" sind die Aussagen einer besonders kritischen Würdigung zu unterziehen.

(4) Strahl,R., Arbeit in:Reichsheimatdienst (1928), S.7
Strahl,R., Reichszentrale, in: Strunz,J., Kultur (1932), S. 184

(5) Strahl,R., Arbeit, in: Reichsheimatdienst (1928) S. 7, 9

wollende und handelnde Staatsbürger mit ausgeprägtem Staatsbewußtsein heranzubilden. Die Kenntnisse sollen dazu dienen, der vernünftigen sachkundigen Beurteilung der politischen Verhältnisse gegenüber der Unwissenheit, der Unsachlichkeit, der Phrase und der Verhetzung zum Siege zu verhelfen" (1). Dem ‚Wissen wurde nach diesen Vorstellungen ein großer Einfluß zuerkannt. Dies verdeutlichten auch die Ausführungen von Fr.Dessauer (2).

Ein weiteres wichtiges Ziel sollte die Erziehung zur Staatsgesinnung sein. Diese äußere sich in der "Anerkennung der Staatsautorität" und in der "Unterordnung des einzelnen unter die gesetzlichen Einrichtungen des Staates" (3). Damit war jedoch nicht unbedingt eine unkritische, absolute Staatshörigkeit gemeint. Es wurde eine freie Mitarbeit des Bürgers angestrebt, wobei auch eine angemessene Kritik möglich war (4).
Zu berücksichtigen sei nicht irgendein Idealstaat, sondern die gegenwärtige Republik. Neben genauen Kenntnissen über die Verfassung sollte zu einer Wertschätzung ihrer Vorzüge geführt werden (5).

Obwohl die RfH primär der außerschulischen Aufklärung dienen sollte, war indirekt eine enge Verbindung zu den Schulen vorhanden, da ein sehr großer Teil sowohl der Vertrauensleute als auch der Teilnehmer an den Veranstaltungen aus den Reihen der Lehrerschaft kam. Zudem gab es Kontakte und Zusammenarbeit mit den verschiedenen Lehrerorganisationen(6).

---

(1) Ebenda, S. 10

(2) Dessauer, Fr., Wissenschaft, in: Reichsheimatdienst (1926), S. 9[illegible] ff.

(3) Dr.Marx, Reichsheimatdienst, in: Reichsheimatdienst (1928), S. 25

(4) Ebenda

(5) Ebenda, S. 27

(6) Wippermann,K.W., Politische Propaganda (1976), S. 250, 260

Um ein noch stärkeres Zusammenwirken mit den Schulen und Lehrern bemühte sich Roloff 1924 in einem Beitrag im nichtamtlichen Teil des Zentralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1).
In die gleiche Richtung arbeitete Otto Bournot. Anläßlich einer in Höxter veranstalteten Schulungswoche der RfH bedauerte er das weitgehende Desinteresse der Volksschullehrer (2).
In einem anschließenden Gespräch hatte E.M.Roloff versprochen, "seine ganze Kraft dafür einzusetzen, daß die deutsche Volksschullehrerschaft nunmehr in der gründlichsten und großzügigsten Form von der RfH. mit Aufklärungsmaterial versorgt und an den so überaus reich fließenden Quell tiefen staatsbürgerlichen Wissens, über den die RfH. vermöge ihrer amtlichen Stellung und ihres ausgezeichneten Autoritätenstammes verfügt, in Sonderkursen und staatsbürgerlichen Bildungstagungen, die eigens auf die Arbeit in der Volksschule, in der Jugendpflege und in der Volksbildung eingestellt werden sollen, herangeführt wird" (3).
Diese Bemühungen wurden 1928 durch einen weiteren Aufsatz Roloffs fortgeführt, der noch durch eine Analyse von Adolf Bär ergänzt wurde. Bär äußerte sich ausgesprochen positiv über die Leistungen der RfH für die Staatsbürgerkunde. Sie habe bewiesen, daß eine überparteiliche Arbeit auf diesem Gebiet möglich sei. Ein besonderes Verdienst habe sich die Reichszentrale durch die konsequente Verwendung von Abbildungen, die eine neue Methode förderten, erworben.

---

(1) Roloff,E.M., Reichszentrale, in: Zentralblatt 1924, S. 54 f.
Vier Jahre später stellte Roloff noch einmal an gleicher Stelle die Arbeit der Reichszentrale und ihren Wert auch für die Schulen dar. in: Zentralblatt 1928, S. 144 f.

(2) Bournot,O., Schulungswoche, in: ADLZ 1926, S. 728 f.

(3) Ebenda, S. 728

Die zur Verfügung gestellten Materialien, besonders der "Heimatdienst" böten vielfältiges Material, mit dessen Hilfe die staatsbürgerliche Erziehungsarbeit in verschiedenen Fächern gefördert werden könnte (1). Durch den Erlaß vom 19.3.1928 wies das Ministerium noch einmal ausdrücklich auf die verdienstvolle Tätigkeit der RfH für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung hin (2).

---

(1) Bär, A., Reichszentrale, in: Zentralblatt 1928, S. 159-161

(2) Staatsbürgerliche Lehrgänge und Tagungen für die Lehrerschaft. Erlaß v. 19.3.1928, U II 15508 U III A, U III C, A III.1 in: Zentralblatt 1928, S. 116
Vgl. auch den zusätzlichen Hinweis der Regierung in Arnsberg auf den "Heimatdienst" und die "Richtlinien".
II 2 Nr. 1902 II/28 in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1928, S. 163 f.

3.6.2. Maßnahmen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht

Das "Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" in Berlin entwickelte sich seit seiner Gründung 1915 (1) zu einem halbstaatlichen Reichs-Länder-Institut (2). Unter den Auswirkungen des Krieges hatte auch der Auf- und Ausbau dieser Institution zu leiden. 1920 fand die Arbeit eine zusätzliche Unterstützung durch die Gründung einer "Gesellschaft der Freunde des Zentralinstituts" (3).
Nach Böhme vertrat das Institut neben der Aufgabe des Sammelns, Prüfens und Ordnens auch neue Konzepte, Theorien und Reformversuche. "Dem Zentralinstitut kam dabei wesentlich eine Vermittlerrolle zwischen Ministerium und Schule, zwischen Schule und Öffentlichkeit zu. Es half, ministerielle Erlasse in pädagogische Wirklichkeit zu übersetzen, und es half, die aus der Erziehungswirklichkeit sich ergebenden Forderungen umzumünzen in Richtlinien und Direktiven der Behörden" (4). Dies ging auch aus der Satzung der Jubiläumsstiftung hervor (5).
Im Rahmen dieser Aufgabenstellung war das Zentralinstitut an der Planung und Durchführung der RSK wesentlich beteiligt (6).

---

(1) Eine ausführliche Darstellung der Geschichte und Arbeit des Instituts stammt von G.Böhme.
Böhme,G., Zentralinstitut (1971)
Zur Vorgeschichte: Ebenda, S. 10 ff.
Pallat,L., Entstehung, in: Zentralinstitut (o.J.), S. 10 ff.
Hylla, E., Zentralinstitut, in: ADLZ 11/1929, S.227 f.

(2) Böhme,G., Zentralinstitut (1971), S. 32
Zusammensetzung von Vorstand und Verwaltungsausschuß in: Pallat,L., Entstehung, in: Zentralinstitut (o.J.), S. 40 ff.

(3) Böhme,G., Zentralinstitut (1971), S. 33
Lampe,F., Tätigkeit, in: Zentralinstitut (o.J.), S. 73 ff.

(4) Böhme,G., Zentralinstitut (1971), S. 34 f.

(5) Anlage 2 in: Zentralinstitut (o.J.), S. 170
vgl. auch Anlage 7 in: Ebenda, S. 183

(6) Lampe,F., Tätigkeit, in: Zentralinstitut (o.J.), S. 84

Das Institut gliederte sich zunächst in eine "Pädagogische Abteilung", eine "Ausstellungsabteilung" und eine "Auskunftsabteilung". Im Laufe der Zeit fand jedoch eine weitere Differenzierung statt (1).

Für den Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung war vor allem die Tätigkeit der Pädagogischen Abteilung von Bedeutung. Dort wurde schwerpunktmäßig die Lehrerfortbildung initiiert und durchgeführt (2).

Schon bald nach Errichtung der Republik fanden sich in den Vortragslisten des Zentralinstituts auch staatsbürgerkundliche Themen. Bereits bei einem Lehrgang für Studienreferendare, der vom 23.10. bis zum 13.11.1919 stattfinden sollte, war als ein Themenbereich angekündigt: "10. Das Gemeinschaftsprinzip (Staatsbürgerliche Erziehung)in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen" mit den Referenten: St.R. Dr.Havenstein; Prof.Dr.Spatz; Prof.Dr.Lampe und Prof.Dr.Schoenichen (3).

Auf der Pädagogischen Osterwoche in Berlin (7.-14.4. 1920) war u.a. ein Vortrag von Prof.Dr.Friedrich über den "Geschichtsunterricht als Vermittler politischer Bildung" vorgesehen (4).

Im Rahmen der Pädagogischen Herbstwochen in Essen (17.-20.10.1920) sollte Ernst Krieck über "die deutsche Staatsidee" sprechen (5).

Ferner war eine Veranstaltung von StR.Dr.F.Behrend mit dem Titel "Staatsbürgerliche Erziehung" bei einer Vorlesungsreihe über Didaktik der einzelnen Lehrfächer an höheren Schulen vorgesehen, die vom

---

(1) Böhme,G., Zentralinstitut (1971), S. 38 ff. Eine schematische Darstellung des Aufbaus im Jahre 1919 befindet sich in: Pädagogisches Zentralblatt 1919/20

(2) Böhme,G., Zentralinstitut (1971), S. 48

(3) Pädagogisches Zentralblatt 1919/20, S. 17

(4) Ebenda, S. 267

(5) Ebenda, S. 477

2.11.1920 bis zum 23.2.1921 gemeinsam vom Zentralinstitut und dem Pädagogischen Seminar der Universität Berlin durchgeführt wurde (1).
Bereits bei diesen Veranstaltungen des Zeitraums 1919/20 wurde deutlich, daß das Zentralinstitut sich sehr bald nach der Staatsumwälzung auch um die Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung kümmerte. Dabei wurde auf Vertreter zurückgegriffen, die sich auch schon vor 1918 mit diesen Fragen beschäftigt hatten. Darüber hinaus wurde die Breite der möglichen Ansätze deutlich. Sie reichte von einer Betonung der Gemeinschaftserziehung mit der Erörterung der Anteile verschiedener Fächer, über den Beitrag des Geschichtsunterrichts und Problemen eines Faches "Staatsbürgerkunde" bis zu abstrakten Fragen der "Staatsidee".

In der Arbeit von Böhme sind einige statistische Zahlen über entsprechende Maßnahmen des Instituts angegeben (2). Danach fanden bis 1925 u.a. 33 Staatsbürgerliche Lehrgänge außerhalb Berlins statt. Darüber hinaus veranstaltete man 73 Vorträge oder Übungen für Geschichte/Staatsbürgerliche Erziehung (3). An diese Art der Veranstaltungen knüpft Böhme eine inhaltliche Kritik an, die im Rahmen dieser Arbeit von besonderem Interesse ist. Er schrieb: "Bemerkenswert ist aber auch, daß das Institut selbst in seiner Aufstellung Geschichte und staatsbürgerliche Erziehung zusammenfaßt, was auf letztere ein bezeichnendes Licht wirft, wird sie doch offensichtlich überwiegend historisch verstanden und nicht dezidiert politisch, was erst ihr ein eigenes Profil geben würde; eine 'politische Bildung' im strengen Sinne des Wortes fehlt" (4). Damit hat Böhme zwar einen bedeutenden, kritischen Aspekt berührt. In diesem Zusammenhang

---

(1) Ebenda, S. 476
(2) Böhme, G., Zentralinstitut (1971), S. 53 ff.
(3) Ebenda, S. 54 f.
(4) Ebenda, S. 56 f.

trifft sein Urteil jedoch nicht zu. Aller Wahrscheinlichkeit nach bezieht er sich auf eine von S.Konetzky erarbeitete Aufstellung von Veranstaltungen des Instituts, die im Anhang der Festschrift anläßlich des 10jährigen Bestehens zu finden ist. Dort sind Referenten und Vortragsthemen (73) unter der Rubrik "Geschichte - Staatsbürgerliche Erziehung" zusammengefaßt (1). Von diesen 73 Themen hätten 36 ausgesprochen staatsbürgerlichen, wenn nicht gar politischen Charakter, acht hoben eine Verbindung mit geschichtlicher Betrachtungsweise ausdrücklich hervor, die übrigen hatten rein historischen Charakter. Es müßte jedoch untersucht werden, inwieweit die tatsächlichen Inhalte den Themen entsprachen. Eine derartige Analyse ist anhand der Vorträge, die auf der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923 in Berlin gehalten wurden, möglich, da diese z.T. im Wortlaut publiziert sind (2).

Die bereits zu Beginn der 20er Jahre sichtbar gewordene breite Palette bei den Veranstaltungen blieb auch in den folgenden Jahren erhalten. Wichtig war, daß die Kurse nicht nur zentral in Berlin abgehalten, sondern im gesamten Reich veranstaltet wurden. So sind im Pädagogischen Zentralblatt von 1926 folgende Orte aufgezählt, an denen entsprechende Lehrgänge stattfanden: Braunschweig, Quedlinburg, Luckenwalde, Landsberg a.W., Sommerfeld, Lüneburg, Arnsberg, Weißenfels a.d.S., Elmshorn, Kottbus, Kiel, Frankfurt a.M., Schleswig und Aurich (3).
Wie das Programm der Arnsberger Tagung (30.8.-1.9.1926) verdeutlicht, bestand ein enger Bezug zur Unterrichtspraxis. Neben Vorträgen mit anschließender Aussprache

---

(1) in: Zentralinstitut (o.J.), S. 136-139

(2) Lampe,F,Franke,G.H., Staatsbürgerliche Erziehung (1926). Vgl. Kap.2.2.2., 2.2.3., 2.3.

(3) Pädagogisches Zentralblatt 1926, S. 53, 114 f., 192 f., 302, 358 f., 397, 483, 663

wurden auch zwei Lehrbeispiele zur "Staatsbürgerkunde" angeboten. Folgende Themen wurden auf dieser Tagung erörtert:

Prof.Dr.Lampe, Heimat, Land und Volk in ihrer Bedeutung für die staatsbürgerliche Erziehung.
Oberschullehrer Westermann, Werktätige Arbeit in der Schule und staatsbürgerliche Erziehung.
Prof.Dr.Dunkmann, Die soziologischen Grundlagen der menschlichen Gesellschaft.
Schulrat Dohmann, Staatsbürgerkunde in der Volksschule.
Schulrat Niemann, Staatsbürgerliche Unterweisung im Rahmen des Gesamtunterrichts.
Oberregierungs- und Gewerbeschulrat Franzisket, Staatsbürgerliche Erziehung der Schulentlassenen (1).
Neben diesen mehr allgemeinen Veranstaltungen fanden z.T. in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, auch einige Kurse mit spezieller Themenstellung statt; so z.B. 1921 ein "Lehrgang über Ausland-Deutschtum, insbesondere über deutsches Schulwesen im Auslande" (2) und 1929 ein Lehrgang über "Völkerbund und Schule" (3).

---

(1) Programm in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6705
auch in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1926, S. 202 f.

(2) Pädagogisches Zentralblatt 1921, S. 15

(3) Böhme, G., Zentralinstitut (1971), S. 85

3.6.3. Die Deutsche Hochschule für Politik

3.6.3.1. Entstehung, Aufgabe, Aufbau

1918 ging Friedrich Naumann in vier Artikeln in der "Hilfe" auf die Aufgabe und Notwendigkeit einer "Staatsbürgerschule" ein (1). Er schrieb u.a.: "...der Freundeskreis, der eine freie politische Hochschule aufrichten will, besteht aus Mitgliedern der fortschrittlichen Volkspartei und der nationalliberalen Partei und unterhält auch gute Beziehungen zu gesinnungsverwandten Sozialdemokraten... Was uns verbinden soll, ist die Einheitlichkeit einer hoffnungsfreudigen liberalen und demokratischen Staatsgesinnung, ist der Glaube an die unsterbliche Kraft des deutschen Volkes" (2). Er betonte die angestrebte Überparteilichkeit; denn "die Jugend hat das Recht, die Welt von mehreren Seiten ansehen zu wollen" (3).
Bereits vor und während des Krieges waren ähnliche Gedanken von Politikern und Wissenschaftlern formuliert worden (4).
In einer Anzeige im Heft 26 der ADLZ von 1919 war das Programm der Berliner Staatsbürgerschule für den Ferienkursus vom 13.-26.7.1919 wiedergegeben. Die dort angekündigten Themen behandelten vielfältige Aspekte der deutschen Innen-, Sozial- und Wirtschaftspolitik. In einigen Fällen sollte das Problem aus der Sicht der DDP dargestellt werden (5).

---

(1) Naumann,F., Reden, in: Ders.,Werke Bd.5, S.709-735

(2) Ebenda, S. 732

(3) Ebenda, S. 733

(4) Jäckh,E., Gründung, in: Ders., Politik (1930), S. 175 ff.
Ders., Weltsaat (1960), S. 82 f.
Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 10 ff.
Rühlmann, P.M., Hochschule, in: Neues Reich 2/1920, S. 10 f.
Ders., Hochschulen, in: Ebenda, S. 13 f.
Becker,C.H., Hochschulpädagogik, in: Ders., Gedanken (1919), S. 29

(5) ADLZ 26/1919, S. 425

Unter dem 21.5.1919 hatte Minister Haenisch den Schülern und Schülerinnen der drei oberen Klassen der höheren Schulen erlaubt, bei Einwilligung der Erzienungsberechtigten, an den Vorträgen der Staatsbürgerschulen teilzunehmen (1).
Die 1918 von Naumann gegründete "Staatsbürgerschule" wurde nach seinem Tod von Ernst Jäckh weitergeführt (2) und auf einer breiteren Grundlage fortentwickelt zu der dann am 24.10.1920 eröffneten "Deutschen Hochschule für Politik" in Berlin (3).

Die Zielsetzungen der Hochschule für Politik lassen sich einer von Theodor Heuss verfaßten Denkschrift entnehmen, den bei der Eröffnung (1920) gehaltenen Reden sowie späteren Äußerungen aus den Reihen des Kollegiums. So sollte, wie bereits angedeutet wurde, die Hochschule "ein wichtiges Werkzeug für die Wiederaufrichtung des deutschen Staates sein" (4), der ausdrücklich in der Form der Demokratie, die spezielle Probleme mit sich brachte, gesehen wurde. Heuss wies besonders auf das Führerproblem hin. Die geplante Hochschule könne zwar keine großen Führer garantieren, wohl aber "einer sachlichen, dienstbereiten und innerlich freien Gesinnung den Weg...bahnen, das Handwerkszeug des politischen Lebens...verfeinern und in seinem Gebrauch...schulen, die Luft eines nationalen Gemeinschaftsgefühls" herstellen "und eine Quelle ...werden, von der die vielfältigen Unternehmungen, den staatsbürgerlichen und politischen Sinn der verschiedenen Volksschichten zu pflegen, ihre einheitliche Erfrischung erhalten" (5).

---

(1) U II 5526 III U II W usw. in: Zentralblatt 1919, S. 465

(2) Jäckh,E., Gründung, in: Ders., Politik (1930), S.175

(3) Politische Bildung (1921)

(4) Heuss,Th., Denkschrift, in: Politische Bildung (1921), S. 33

(5) Ebenda, S. 35

Damit waren wichtige Aufgaben im Rahmen einer politischen Erziehung des deutschen Volkes skizziert:

- Erziehung zu einer sachlichen, möglichst von parteipolitischen Vorurteilen freien Betrachtungsweise und Haltung;
- Vermittlung notwendigen Wissens und notwendiger Techniken;
- Schaffung eines einheitlichen Nationalgefühls.

Diese Ziele lagen sowohl im kognitiven als auch im affektiven Bereich. Affektiv stand die eigene Nation, die Gemeinschaft, im Vordergrund. Zur Erreichung dieses Ziels diente u.a. auch die angestrebte Methode der Arbeitsgemeinschaften (1). Andererseits hatte auch die intellektuelle Schulung, die Vermittlung von Wissen über Staat und Politik, den Zweck, durch eine Entemotionalisierung die Ebene des "Parteienhaders" zu verlassen und politische Streitfragen rational, d.h. weitgehend von der Sache bestimmt und nicht vom Eigen- oder Gruppeninteresse, zu betrachten. Dies würde dann wieder helfen, die zwischen den Konfessionen, Schichten und Parteien bestehenden Klüfte zu schließen oder zumindest doch so weit zu verkleinern, daß sie nicht mehr unüberbrückbar erschienen und dadurch eine Verständigung unmöglich machten. Dieser Zielsetzung lag das Bild eines weitgehend vernunftgeleiteten, rationalen Argumenten zugänglichen, Menschen zugrunde. In positivistischer Sicht nahm man eine weitgehend objektive Wissenschaft an. So sprach Hans Simons davon, daß es "eine absolute Sachlichkeit, auf den Stoff bezogen", gebe (2).
Mit diesen Überlegungen ist eines der beiden Hauptprobleme angesprochen, mit denen sich die Arbeit an der DHfP auseinanderzusetzen hatte, wenn ihr Konzept erfolgreich durchgehalten werden sollte, nämlich das Prinzip der Überparteilichkeit. Heuss schrieb bereits

---

(1) Jäckh in seiner Eröffnungsrede in: Politische Bildung (1921), S. 29

(2) Simons,H. Schule, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 206

in der Denkschrift: "... eine Hochschule für Politik muß davor bewahrt bleiben, von den Schwankungen der staatlichen Politik selbst erreicht zu werden" (1). Neben einer hier geforderten Emanzipation vom Staat hatte Naumann bereits auf die von einzelnen politischen Parteien hingewiesen. Dies sollte sowohl durch inhaltliche als auch durch formale Maßnahmen gewährleistet werden.
Hörer und Dozenten sollten aus verschiedenen politischen Parteien kommen, um die jeweils behandelten Probleme aus den unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, um auch abweichende Meinungen kennen und würdigen zu lernen. Ebenfalls diesem Ziel diente die Zusammensetzung des Kollegiums, des Vorstandes und des Kuratoriums (2).
Die DHfP war zudem als freie Hochschule, d.h. keiner staatlichen Aufsicht unterworfen, konzipiert. So trugen das Reich und Preußen zusammen lediglich 20% des Etats. Die restlichen Mittel kamen von Förderern aus der Industrie und später von zwei amerikanischen Stiftungen (3).
Nach der Darstellung von Ernst Jäckh legte man jedoch auch Wert darauf, in der Arbeit nicht von industriellen Geldgebern abhängig zu werden (4). Der besondere Charakter der Hochschule läßt sich auch daran erkennen, daß die Mitarbeiter nicht verbeamtet waren (5).

Neben der Überparteilichkeit spielte die Frage eine grundlegende Rolle, ob "Politik" lehr- und lernbar sei, ob "Politik als Wissenschaft" betrieben

---

(1) Heuss,Th., Denkschrift, in: Politische Bildung (1921), S. 37

(2) Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 14 f. Dort sind auch die Mitglieder des Kuratoriums, des Kollegiums, die Seminarleiter und die ständigen Mitarbeiter aufgeführt. S. 15 f. Alphabetisches Dozentenverzeichnis in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 300 ff. Ausführlich zur Überparteilichkeit: Jäckh,E., Jahre, in: Troeltsch,E., Naturrecht (1923),S. 29 ff.

(3) Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 88

(4) Jäckh,E., Suhr,O., Geschichte (1952), S. 15

(5) Heuss,Th., Erinnerungen (1963), S. 259, 302

werden könne (1). Bereits in der Denkschrift war die Frage nach dem möglichen Wissenschaftscharakter der Politik, wenn auch mit Einschränkungen, bejaht worden. Heuss wies besonders auf die integrierende Funktion hin, die Nachbarwissenschaften mit einschließe (2). Diese Notwendigkeit ergab sich auch aus einem weitgefaßten Politik-Begriff (3).

In den Erörterungen ging es wesentlich um eine Beantwortung der Fragen nach dem Verhältnis zwischen Politik als Wissenschaft bzw. als Kunst und zwischen Wissen und Willen.

In der Eröffnungsrede wies Dr.Drews zwar auf den besonderen Charakter der Politik hin, darauf daß zu einem Politiker nicht nur Wissen und Techniken sondern auch Gefühl und vor allem Willen gehöre (4). Dennoch sah er einen Zusammenhang zwischen diesen Bereichen. Danach beeinflußten Kenntnisse sowohl den Willen als auch das Gefühl und die sittlichen Werte eines Politikers (5).

In diesem Sinne äußerte sich auch Jäckh. Er kennzeichnete die gegenseitige Abhängigkeit durch den Satz: "Wissen ohne Willen muß unfruchtbar bleiben; Willen ohne Wissen kann furchtbar werden" (6).

---

(1) Dieses Problem wurde einige Jahre später auch von Karl Mannheim ausführlicher behandelt. Mannheim,K., Ideologie (1952) s.u. S. 229 ff.

(2) in: Politische Bildung (1921), S. 36

(3) Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 21
Eine ähnlich weitgefaßte Definition von Politik wurde bereits sichtbar in: Jäckh,E., Jahre, in: Troeltsch,E.,,Naturrecht (1923),

(4) in: Politische Bildung (1921), S. 9 f.

(5) Ebenda, S. 10

(6) Jäckh, E.,Das dritte Jahr, in: Deutsche Hochschule für Politik Bd. I, Heft 1 (1923), S. 1-14
Dieser Beitrag befindet sich mit einigen Abweichungen ebenfalls in: Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 26-28
Vgl. auch: Haas,W., Politik, in: Deutsche Hochschule für Politik Bd.I,3, S. 33-37
Jäckh,E., Jahre, in: Troeltsch,E., Naturrecht (1923), S. 31 ff.

Er hielt politisches Wissen vor allem deshalb für so wichtig, weil dadurch die politischen Auseinandersetzungen versachlicht würden (1).
Mit in diesen Zusammenhang gehörte auch das Verhältnis von "Politik als Wissenschaft und Kunst" (2). Jäckh bejahte beide Aspekte. Politik sei eine Kunst. Politik als Wissenschaft könne jedoch wichtige Kenntnisse und Techniken vermitteln. Diese "intellektuelle Grundlage der Politik" könne, auch nach Ansicht von Drews, gelehrt und gelernt werden. Dabei sollte weniger Wert auf theoretische Systeme als vielmehr "auf die Erkenntnis des im Flusse befindlichen Lebendigen, auf die Erkenntnis aller der zahlreichen aktuellen Fragen des öffentlichen Lebens" gelegt werden (3). Rückblicke in die Vergangenheit seien wertvoll, jedoch nicht als Selbstzweck, sondern "insofern, als in der Vergangenheit die Wurzeln der gegenwärtig im Flusse befindlichen Fragen liegen" (4). Jäckh ergänzte diesen Gedanken. Ihm schien geschichtliche Bildung vor allem deshalb wertvoll, weil sie "vor dem irreführenden Mißbrauch von nur scheinbaren Parallelen" bewahren könne (5).

Die oben skizzierten Zielsetzungen für die Arbeit der DHfP hatten auch Einfluß auf ihren Aufbau. Zunächst war das Bestreben maßgebend, vom Staat, aber auch von den Parteien und der Wirtschaft weitgehend unabhängig zu sein. Dazu trugen die Zusammensetzung des Kollegiums, des Vorstandes und des Kuratoriums bei. In ihnen waren Vertreter fast

---

(1) Jäckh,E., Das dritte Jahr, in: Deutsche Hochschule für Politik Bd.I, Heft 1 (1923), S. 10

(2) in: Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 23 f. Jäckh,E., Gründung, in: Ders., Politik (1930), S. 186 ff.

(3) Dr.Drews in: Politische Bildung (1921), S. 11

(4) Ebenda, S. 11

(5) Jäckh,E., Das dritte Jahr, in: Deutsche Hochschule für Politik Bd. I, Heft 1 (1923), S. 11

sämtlicher politischer Parteien zu finden. Hinzu traten Delegierte des Reichs und Preußens. Finanziell beteiligten sich die verschiedensten Geldgeber an dem Unternehmen. Neben dem Reich und Preußen, das vor allem die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte, kamen Mittel von Vertretern der Wirtschaft und aus in- und ausländischen Stiftungen (1). Bei der Gründung war die Hochschule in 4 Abteilungen gegliedert:

1.Abteilung: Allgemeine Politik (einschließlich der Auslandskunde) (Leiter: Prof.Dr.Walter Goetz);

2. Abteilung: Soziologie und Sozialpolitik (Leiter: Ministerialrat Dr.Gertrud Bäumer);

3. Abteilung: Kulturpolitik, politische Pädagogik und Staatsbürgerkunde (Leiter: Prof.Dr. Rühlmann);

4. Abteilung: Staatswissenschaftliche Fortbildung (Leiter: Geh.Rat Prof.Dr.Max Sering) (2).

3.6.3.2. Erste Veranstaltungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Eine wesentliche Aufgabe der DHfP sollte, sowohl nach dem Naumannschen Konzept als auch nach der Weiterentwicklung durch Ernst Jäckh, seiner Mitarbeiter und auch nach Ansicht der staatlichen Stellen, die politische Bildung des deutschen Volkes sein. In diesem Sinne hatte Naumann von einer "politischen Volkshochschule" gesprochen, die dann auch nach 1920 grundsätzlich ihren offenen Charakter als Abendschule beibehielt.

---

(1) Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 15

(2) Deutsche Hochschule für Politik, WS 1920/21 (Vorlesungsverzeichnis). in: Geh.StA, Rep. 303, Nr. 236

Neben dieser direkten politischen Ausbildung sollte jedoch auch der indirekte Weg über eine Ausbildung von Lehrern aller Schularten gegangen werden. Dieser Gedanke hatte die Unterstützung der preußischen Kultusminister. So konnte bei der Eröffnung am 24. Oktober 1920 Dr.Richter im Auftrage seines Ministeriums erklären: "... wir wollen dieser Hochschule unser wertvollstes Gut, die Lehrer aller Gattungen und Gaue zur politischen Weiterbildung anvertrauen" (1). Bei der Durchführung dieser Aufgabe, der sich die Hochschule sogleich annahm, wurden im Laufe der Zeit verschiedene Wege erprobt.

In der Aufbauphase der DHfP sollte diese pädagogische Aufgabe in einer eigenen Abteilung "Kulturpolitik, politische Pädagogik und Staatsbürgerkunde" geleistet werden. Ihr Leiter war Prof.Dr.Paul Rühlmann. Über die Gliederung und die Aufgaben dieser Abteilung hieß es im Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 1920/21:

"Die Abteilung hat eine doppelte Aufgabe:
sie soll im Rahmen der Gesamtaufgabe der Hochschule für Politik die Probleme der Kultur - und Bildungspolitik behandeln und sie soll ferner die künftigen Pädagogen, sowie schon im Amt stehende Lehrer neben deren stofflichen Ausbildung durch die allgemeine Abteilung mit den besonderen Zielen und Arbeitsweisen der staatsbürgerlichen Erziehung bekannt machen. Mit Rücksicht auf die in Betracht kommenden Hörer ergibt sich eine doppelte Organisationsform:

a) Semestrale Vorlesungen und Übungen für alle Studierenden der Hochschule für Politik, besonders aber für die, die die Lehrbefähigung für Staatsbürgerkunde, Geschichte oder Erdkunde erwerben wollen. Alle diese Veranstaltungen stehen zugleich auch anderen Lehrern Berlins und Umgegend offen.
b) Kurzfristige Kurse für im Amt befindliche Lehrer aller Schulgattungen, die außerhalb Berlins wohnen

---

(1) in: Politische Bildung (1921), S. 27

und zu diesem Zweck einberufen werden müssen (In Verbindung mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht).

Die Vorlesungen und Übungen sind theoretisch-wissenschaftliche und praktisch-methodische:

1. Als Gegenstände der theoretisch-wissenschaftlichen Vorlesungen bzw. Übungen sind in Aussicht genommen:
   Kulturpolitische Aufgaben des modernen Staates,
   Das Verhältnis von Staat und Kirche in der Gegenwart (behandelt vom protestantischen und katholischen Standpunkt),
   Das Bildungsrecht der Reichsverfassung,
   Geschichte der Bildungsideale und Bildungsformen im Zusammenhang mit der politischen Geschichte,
   Die Bildungspolitik einer modernen Großstadt,
   Soziologie der Bildungsbedürfnisse,
   Stand der schulpolitischen Bewegung in Deutschland und im Ausland (vergleichende Beschreibung),
   Systeme der Schulpolitik (Staat und Schule),
   Die Schule im System des öffentlichen Rechts.
   Einzelfragen des Schulrechts (Schulgeld, Privatschule, Disziplinarrecht usw.),
   Die Versuche der preußischen Schulgesetzgebung,
   Die politischen Parteien und Bildungsfragen,
   Der Rätegedanke im Schulwesen.
2. Praktisch-methodische Vorlesungen und Übungen:
   Der Staatsbürger als politisches Problem,
   Ziele und Arbeitsweisen der staatsbürgerlichen Erziehung,
   Die Behandlung der sozialen Frage im Unterricht,
   Lage und Bedeutung des Auslandsschulwesens.

Dazu treten noch drei verschiedene Übungen:

a) Übungen zur staatsbürgerlichen Erziehung in den höheren Lehranstalten,
b) Übungen zur staatsbürgerlichen Erziehung in den Berufsschulen,
c) Übungen zur staatsbürgerlichen Erziehung der Mädchen" (1).

---

(1) Deutsche Hochschule für Politik, WS 1920/21 Vorlesungsverzeichnis, S. 21 f.
Auch in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 448

Wie die Themenauswertung der in den folgenden Semestern angebotenen Veranstaltungen zeigt, versuchte man, die für notwendig erachteten Bereiche weitgehend abzudecken. Am besten gelang dies noch im Wintersemester 1920/21, obwohl auch hier schon einige Lücken festzustellen waren (1).

3.6.3.3. Die weitere Entwicklung

Während der 20er Jahre wurde die DHfP wesentlich ausgebaut. Neue Abteilungen, Studiengänge, Abschlüsse und spezielle Kurse vergrößerten nach und nach das Angebot. Internationale Kontakte, die Zusammenarbeit mit Politik-Hochschulen des Auslandes und die Einrichtung von Lehrstühlen durch die Carnegie- und Rockefeller-Stiftung, erweiterten ihre Anerkennung und Unabhängigkeit (2).

Wie aus den Vorlesungsverzeichnissen zu entnehmen ist, wurde die unter Rühlmanns Leitung stehende Abteilung "Kulturpolitik, politische Pädagogik und Staatsbürgerkunde" bereits 1923 aufgegeben.
Ein deutlicher Einschnitt in der Arbeit dieser Abteilung der DHfP fand im Sommersemester 1922 statt. Mit nur noch drei Veranstaltungen war das Programm radikal gekürzt worden. Der entscheidende Grund dafür dürften die allgemeinen wirtschaftlichen Schwierigkeiten gewesen sein.
Nachdem auch im folgenden Wintersemester 1922/23 lediglich drei Veranstaltungen angekündigt worden

---

(1) Die Vorlesungsverzeichnisse der DHfP, beginnend mit dem WS 1920/21 befinden sich bei den im Geh.St.A. in Berlin-Dahlem erhaltenen Akten der DHfP in: Rep. 303, Nr. 236

(2) Vgl.: Jäckh,E., Das dritte Jahr, in: Deutsche Hochschule für Politik Bd.I, Heft 1 (1923), S. 1ff.
Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952)
Jäckh,E., Politik (1930)
Ebenfalls die einzelnen Hefte der Berichte der DHfP

waren, wurde diese Abteilung aufgelöst. Im Sommersemester 1923 war sie nicht mehr im Vorlesungsverzeichnis der Hochschule aufgeführt.
Im Winter 1923/24 tauchten dann allerdings noch einmal im Rahmen der allgemeinen Vorlesungen drei pädagogisch relevante Themen auf (1).
Danach ruhte die pädagogisch ausgerichtete Arbeit der DHfP vorübergehend, bis sie 1926 durch die Einrichtung eines Jugendseminars wieder neu belebt und vor allem durch die Initiative und den Einsatz von StR. Dr. Johann Strunz in den darauf folgenden Jahren ausgebaut und intensiviert wurde.

3.6.3.4. Das Jugendseminar.

Im Gegensatz zu der seinerzeit von Rühlmann geleiteten Abteilung diente die Arbeit im "Jugendseminar" nicht nur der Aus- und Weiterbildung der Lehrer, sondern man wandte sich mit bestimmten Kursen direkt an die Schülerschaft. In seinem Jahresbericht für 1926 nannte Dr.Simons folgende Aufgabe: "Einen neuen Versuch bedeutet das Jugendseminar, das den Lehrkräften der Groß-Berliner höheren Lehranstalten außenpolitische Information über die wesentlichen weltpolitischen Ereignisse der Gegenwart bieten und den Schülern und Schülerinnen der Oberstufe Gelegenheit geben soll, frühzeitig ihr Verständnis für weltpolitische Fragen und Zusammenhänge zu schulen" (2). Es standen also Fragen der Außenpolitik im Mittelpunkt. Dafür gab es mehrere Gründe:

(1) Vorlesungsverzeichnis WS 1923/24 in: Geh.StA. Berlin-Dahlem, Rep. 303, Nr. 236

(2) Jahresfeier 1926. in: Berichte der DHfP, Bd. IV, Heft 4, S. 41 f.
Positiv zur Arbeit des Jugendseminars:
Bär,A., Bestimmungen, in: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik Heft 4/1926, S. 97

- Auf Mängel und bedenkliche Lücken bei den Deutschen gerade in diesem Bereich war bereits während des Krieges und unmittelbar danach mehrfach warnend hingewiesen worden.
- Hinzu kam, daß in der deutschen Öffentlichkeit eine leidenschaftliche, häufig irrational geführte, Diskussion um die Außenpolitik des Deutschen Reiches, besonders um Stresemanns Verständigungspolitik, geführt wurde. Gerade in dieser Hinsicht schien eine rationale Aufklärung über Möglichkeiten und Grenzen deutscher Außenpolitik zur damaligen Zeit besonders dringlich. Es handelte sich demnach bei der Arbeit des Jugendseminars auch um eine bewußte Unterstützung der Stresemannschen Außenpolitik (1).
- Hinzu kam ferner, daß man der Meinung war, über außenpolitische Fragen eher einen überparteilichen Unterricht halten zu können als über innenpolitische.

Wie noch zu zeigen sein wird, sah Strunz in seiner Betonung der Außenpolitik das geeignete Mittel, politisch gebildete Staatsbürger zu erziehen.

Im Laufe der Zeit fand auch beim Jugendseminar eine zunehmende Differenzierung statt. Im Vorlesungsverzeichnis für das Sommerhalbjahr 1928 gliederte sich das Jugendseminar in fünf verschiedene Kurse: 1. Lehrerkursus, 2. Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte, 3. Oberkursus der Schülerkurse, 4. Unterkursus der Schülerkurse, 5. Debattekursus (2).

- Schülerkurse

Die im Jugendseminar durchgeführten Schülerkurse waren für die politisch interessierten Schüler der Oberklassen der Berliner höheren Schulen gedacht,

---

(1) Diese Ansicht wurde durch ein Gespräch mit Dr.Paul Hartig bestätigt, das der Verfasser am 10.7.1975 in Berlin mit ihm führte.

(2) Deutsche Hochschule für Politik. Vorlesungsverzeichnis für das Sommerhalbjahr 1928, S. 14 f.

denen außerhalb der Schule, deren Arbeit ergänzend und weiterführend, eine möglichst umfassende politische Bildung vermittelt werden sollte. Als "wichtigstes Ziel" galt die "Schaffung des Verständnisses für die Gegenwartssorgen und Zukunftsaufgaben des deutschen Staates und Erziehung zur Mitarbeit an der Lösung dieser Aufgaben" (1).
Diese Zielsetzung entsprach den an der Hochschule auch allgemein für notwendig erachteten Aufgaben.
Das Seminar umfaßte zwei Schülerkurse; nämlich einen für Schüler aus Obersekunda und Unterprima und einen für Fortgeschrittene (Oberprima). Die Veranstaltungen des Ober- und des Unterkurses unterschieden sich, soweit dies aus den Themen erschlossen werden kann, im Grad der Abstraktheit.
Wegen Platzmangel sollten in der Regel jeweils nur zwei Schüler von einer Anstalt entsandt werden. Bei 14-tägigen Veranstaltungen kamen pro Semester ungefähr acht Doppelstunden zustande. Die Themen waren zunächst noch ausschließlich außenpolitisch orientiert.

Strunz war in seiner Eigenschaft als Seminarleiter unermüdlich darum bemüht, die Arbeit des Seminars zu fördern. So erläuterte er die Ziele und die Tätigkeit des Seminars in mehreren Zeitschriftenbeiträgen (2). Neben Initiativen bei den maßgebenden städtischen und staatlichen Stellen, schrieb er die Direktoren derjenigen Berliner Schulen an, von denen noch keine Schüler zu den Kursen des Jugend- bzw. des Staatsbürgerkundlichen Seminars erschienen waren und an denen noch kein Vertrauensmann des Seminars war (3).

Ein wichtiger Grund für die Einrichtung dieses Seminars, das von Anfang an in enger Zusammenarbeit mit der Berliner Geschichtslehrerschaft betrieben

---

(1) in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 593

(2) Vgl. das Literaturverzeichnis der Arbeit.

(3) Bei den Akten im Geh.StA. in Berlin-Dahlem befindet sich die Korrespondenz zwischen Strunz und Persönlichkeiten, die um Vorträge gebeten wurden, und mit Berliner Studiendirektoren, Vertretern des Philologen- und Geschichtslehrerverbandes, die die Arbeit des Seminars fördern sollten. Rep. 303, Nr. 169

wurde, war die Einsicht, daß der Geschichtsunterricht in den Schulen den Aufgaben einer politischen Bildung und Erziehung nicht voll gerecht werden könne. "Das Fehlende ist die politische Propädeutik oder vielleicht besser gesagt eine staatspolitische Jugenderziehung! Denn nicht nur auf die Übermittlung historischen Wissens, und sei es aus der jüngsten Vergangenheit, muß es ankommen, sondern vor allem auf eine Vorarbeit für spätere politische Willensbildung auf fester Grundlage" (1).
Strunz akzeptierte die Forderung des Staates, von seinen Bürgern in seiner gegenwärtigen Form anerkannt zu werden. Zugleich kritisierte er jedoch die beinahe schüchternen Versuche des gegenwärtigen deutschen Staates. "Die ungeheuer bedeutsame Forderung der Interessierung der Jugend an den Gegenwartssorgen und ihrer Gewinnung zur Mitarbeit an den Zukunftsaufgaben des Staates der Deutschen wird schamhaft wie eine etwas dürftige Operettenmelodie variiert" (2). Äußeres Kennzeichen dieser Einstellung war die Bezeichnung "Staatsbürgerkunde" und die Vermeidung der Begriffe "politische Erziehung" und "politischer Unterricht". Den geringen Erfolg dieser Bemühungen, trotz umfangreicher Literatur vor und nach dem Kriege, führte Strunz auf den falschen Weg und die falsche Methode zurück. "Mit innerpolitischer Staatsbürgerkunde, der nicht einmal ein eigener Lebenswert zugebilligt, sondern die irgendwie mit dem Gesamtunterricht verbunden werden soll, wird man auch weiterhin nur in den Schulfächern gut ausgebildete Jungen und Mädchen erhalten, tüchtige deutsche Bürger wahrscheinlich, aber sehr uninteressierte deutsche Staatsbürger" (3).

---

(1) Strunz,J., Jugenderziehung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 572
Vgl. auch: Strunz,J., Seminar, in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik (1930), S. 239 ff.

(2) Strunz,J., Jugenderziehung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 572

(3) Ebenda, S. 573

Eine Lösung sah Strunz dagegen in der Betonung des Primats der Außenpolitik, wie dies schon bei den Themen der Schülerkurse sichtbar wurde. In diesem Sinne formulierte er folgende Ziele:
"Es gilt also durch politische Propädeutik zu einer Zeit, in der die Wellen des parteipolitischen Lebens erst in ihren letzten Ausläufern an die deutsche Jugend herangelangen, ernsthaft danach zu streben, erstens durch Stoffübermittlung im Sinne eines wahren Erlebnisunterrichts Geist und Materie, Kraft und Stoff unserer unmittelbaren Gegenwart als das Material politischen Denkens zu bieten, und zwar unter stärkster Konzentration auf das außenpolitisch Wirksame, zweitens gilt es, durch sorgfältige Behandlung und Herausarbeitung aller für die deutsche Außenpolitik denkbaren Tendenzen die parteipolitischen Mauern im voraus zu unterminieren, durch die später in verschiedenem Umfang der Gesichtskreis eines jeden beschränkt wird. Drittens gilt es, durch ständiges Mitbeobachten der Gegenwartstatsachen allmählich in mühseliger Arbeit das außenpolitische Fingerspitzengefühl heranzubilden, das bei klarer Erkenntnis aller möglichen Wege doch im Augenblick der Entscheidung einer wirklich das Leben der Nation berührenden außenpolitischen Frage die Richtung weist für eine klare politische Willenskundgebung der Gesamtheit... Es gilt die Disziplinierung dieser öffentlichen Meinung" (1).
Ein Vertrauensmännersystem an den Schulen sollte eine gedeihliche Zusammenarbeit zwischen Hochschule und den Lehranstalten herstellen (2). Diese Vertrauensmänner waren in der "Arbeitsgemeinschaft für Geschichte und Politik" zusammengefaßt.
1928 kamen für die Schüler eine "Debatteübung über außenpolitische Gegenwartsfragen" und "eine wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft zur Vorbereitung

(1) Ebenda
(2) Ebenda

historisch-politischer Jahresarbeiten für Ober-Primaner" hinzu (1).
Nachdem methodisch in den ersten Semestern Vortrag mit Aussprache bevorzugt worden waren, wählte man danach überwiegend die Form der Arbeitsgemeinschaft. Darüber hinaus fanden "Vortrags- und Aussprache-Abende der Jungen Generation" statt, in denen seit dem Winter 1928/29 führende Vertreter der verschiedensten Jugendbünde zusammenkamen (2).

- Lehrerkurse

Neben den beiden Schülerkursen fanden zusätzlich "außenpolitische Informationsabende für die Historiker der höheren Lehranstalten Groß-Berlins" statt. Ähnlich wie bei den Schülerkursen sollten auch dort aktuelle außenpolitische Fragen durch Vortrag und Diskussion behandelt werden. An Themen dieser Informationsabende wurden genannt:

"1. Abend. Notwendigkeit und Methode des politischen Unterrichts.
2. Abend. Der nationale Gedanke, der europäische Horizont, Raumpolitik, Geopolitik.
3. Abend. Deutsche Kontinentalpolitik, die mitteleuropäische Idee, deutscher Wirtschaftsimperialismus.
4. Abend. Die Verschmelzung der europäisch-asiatischen Probleme in der Politik der Westmächte seit 1919.
5. Abend. Rußland und die Randstaaten seit 1917.
6. Abend. Der pan-amerikanische und der pan-pazifische Gedanke: das asiatische und das pazifische Gesicht Japans.
7. Abend. Katholizismus und Protestantismus, Sozialismus und Kommunismus in ihrer

(1) Strunz,J., Jugendseminar, in: Die neue Erziehung 1928, S. 54
(2) Ebenda.

Bedeutung für die deutsche Außenpolitik, 8. Abend. Deutsche Außenpolitik von 1919-1926" (1).

Diese zunächst lockeren Vortragsreihen gewannen allmählich festere Formen. Sie wurden, sowohl was die Anzahl als auch was den angesprochenen Teilnehmerkreis anbelangte, weiter ausgebaut. So entstanden im Jahre 1929 die Lehrgänge zur politischen Propädeutik.

Außerdem wurden die städtischen Veranstaltungen "zur Förderung des Geschichtsunterrichts für Lehrer aller Berliner Schularten" dem Staatsbürgerkundlichen Seminar, wie sich die Abteilung der DHfP seit 1929 nannte, übertragen (2).
In der Lehrerabteilung fanden neben der theoretischen Erörterung schließlich auch praktische Lehrproben mit anschließender Besprechung statt (3).

- Schülerredewettbewerbe

Vom Staatsbürgerkundlichen Seminar der DHfP wurden seit 1928 "Schüler-Redewettbewerbe" im Deutschen Reich veranstaltet. Dabei handelte es sich um eine Einrichtung, die seit 1924 in den USA bestand. Daran beteiligten sich seit 1926 auch andere Länder, wie z.B. Kanada, Mexiko, England, Frankreich und Japan. Für 1928 wurde auch Deutschland erstmals eingeladen, an diesem Wettbewerb teilzunehmen. In einem Bericht der DHfP darüber hieß es, daß die Hochschule "nur unter Zurückstellung mannigfacher Bedenken" ihre Mitwirkung als Organisator zusagte. Dabei gaben folgende Gründe den Ausschlag:
eine deutsche Beteiligung erschien außenpolitisch wünschenswert;
man versprach sich Anregungen im Hinblick auf eine Schulung in freier Rede;

(1) in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 594
(2) Strunz,J., Seminar, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 242 f.
(3) Ebenda

es interessierten Stellungnahmen der deutschen Jugend zu einem Verfassungsthema.
Das Thema für diesen ersten deutschen Wettbewerb lautete: "Einigkeit und Recht und Freiheit in der deutschen Verfassungsentwicklung".
Negativ wirkte sich die kurze Vorbereitungszeit und der Mangel an finanziellen Mitteln aus, welcher nicht die Gewährung von Reisekostenzuschüssen ermöglichte.
Durch eine Vorprüfung wurden die sieben Besten für die Hauptprüfung ausgewählt, die dann am 10. August stattfand. "Den Vorsitz führte in Vertretung des Ministers Herr Staatssekretär Dr.Lammers. Die übrigen Mitglieder der Kommission waren die Herren Staatsminister a.D. Dr.Boelitz, Dr.Theodor Heuss, Prof.Dr.Jäckh, Prof.Dr.Spahn, M.d.R. und Studienrat Dr.Strunz, der als Vorsitzender der Vorprüfungskommission gewirkt hatte" (1). Der Sieger durfte in und durch die USA reisen, um an dem dort durchgeführten internationalen Wettbewerb teilzunehmen (2).
Auch in den folgenden Jahren führte das Staatsbürgerkundliche Seminar unter Strunz diese Wettbewerbe durch.
Bereits 1929 wurde jedoch eine umfassende Organisationsform gefunden. So veranlaßte das Ministerium f.W.,K.u.V. die Provinzialschulkollegien, örtliche und provinziale Wettbewerbe anzuregen. Die Sieger auf Provinzebene kamen dann nach Berlin, wo in einer Vorprüfung noch einmal die besten fünf bestimmt wurden, die schließlich am Hauptwettbewerb teilnehmen konnten (3).

Obwohl, oder gerade weil, die Wettbewerbe durch das preußische Kultusministerium unterstützt wurden, waren sie z.T. heftiger Kritik im Preußischen Landtag, aber auch in der Öffentlichkeit ausgesetzt (4).

---

(1) Der Schüler-Redewettbewerb an der Deutschen Hochschule für Politik. in: Berichte der DHfP Bd. VI, Heft 6, S. 80 ff.
siehe auch: Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung. in: ADLZ 1928, S. 665 f.
Weber,H., Ratlosigkeit (1972), S. 64 ff.

(2) Bericht des deutschen Preisträgers vom Schüler-Redewettbewerb. in: Berichte der DHfP, Bd. VI, Heft 10, S. 145 ff.

Am 26.1.1930 wandte sich Strunz in einem Artikel der Königsberger Allgemeinen Zeitung gegen Kritik an den Wettbewerben (1).
In einer Antwort nannte Oberstudiendirektor Glage noch einmal Gesichtspunkte seiner Kritik. Er sprach sich eindeutig gegen die Begründung einer außenpolitischen Notwendigkeit für eine deutsche Teilnahme aus. Daneben führte er pädagogische Bedenken an, indem er von einem "politische[n] Jugendmißbrauch" sprach (2).
Ähnlich negativ war ein Aufsatz von Georg Geißler gehalten (3). Auch er argumentierte pädagogisch im Hinblick auf die Form des Einzelwettkampfs, die Art der Preise (Reise und Geld), die Durchführung in Reden (im Gegensatz zur Diskussion), was sowohl formal als auch in bezug auf die gewählten Inhalte als Verfrühung angesehen wurde. Geißler erkannte allerdings an, daß die "Erziehung zur sachlich und gesellschaftlich fruchtbaren Meinungsäußerung gerade im parlamentarischen Staat ein wesentlicher Bestandteil der politischen Schulung" sei, hielt die Redewettbewerbe jedoch für das ungeeignete Mittel.

---

(3) Der II. deutsche Schülerredewettbewerb in der Deutschen Hochschule für Politik.
in: Berichte der DHfP, Bd. VII, Heft 6, S. 81 f.

(4) Abg.Dr.Weisemann, (DNVP) am 11.3.1929 im Hauptausschuß des preußischen Landtags. in: Preußischer Landtag, 3.Wp. 1.Tg. 1928/29, Hauptausschuß, 54. Sitzung, Sp. 51

- - - - - -

(1) "Nochmals: Der Primaner-Redewettbewerb von Dr. Johann Strunz." (Königsb.Allg.Ztg. 26.1.30) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 159

(2) Zwei weitere Auszüge aus Zeitungen in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 159 f., 528
Positiv: Fr.Dr.Wegscheider (SPD) im Hauptausschuß des preußischen Landtags. am 11./12.2.1931.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 110
Dr.Bonner (Dt.Staatspartei) im Hauptausschuß des preußischen Landtags im Februar 1930. in:
Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 138

(3) Geißler,G., Die "Schülerredewettbewerbe". in:
Die Erziehung 1930, S. 724-727
vgl. auch: Die Schülerredewettbewerbe in:
Die Deutsche Schule 1930, S. 615 f.

3.6.4. Sonstige Veranstaltungen zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung (1)

An einigen Beispielen soll verdeutlicht werden, daß man sich auf den verschiedensten Ebenen mit Fragen der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung beschäftigte.
Wie bereits in den vorangegangenen Jahren wurden auch zwischen 1925 und 1928 zahlreiche Lehrgänge veranstaltet, auf denen Probleme der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung zur Diskussion standen.
So fand z.B. vom 22. bis 26. März 1926 in Braunschweig eine vom dortigen Philologenverein veranstaltete Hochschulwoche für staatsbürgerliche Erziehung statt (2). Bei den Referenten handelte es sich z.T. um Mitarbeiter der RfH, des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und der DHfP. Darüber hinaus waren Hochschullehrer, Pädagogen und Angehörige verschiedener Ministerien als Vortragende vertreten. Die Themen wiesen auf eine umfassende Behandlung des Problems hin. Neben grundlegenden fachwissenschaftlichen Beiträgen wurde zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung, zur Methode und zum möglichen Beitrag einzelner Fächer Stellung genommen.
Der "Deutsche Republikanische Lehrerbund" führte im Juni 1928 eine Tagung mit dem Thema "Wie erziehen wir republikanische Menschen?" durch (3). Referenten waren Prof.Dr.Dessauer und Schulrat Deiters. Deiters trat in den folgenden Jahren noch mehrfach engagiert für die Pflege einer republikanischen politischen Bildung und Erziehung ein. So leitete er im Dezember 1928 einen Lehrgang für "staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung im demokratischen

---

(1) Siehe: Weber,H., Ratlosigkeit (1972),S. 96 ff.

(2) Programm in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 171

(3) "Politik und Schule" (Frankfurter Ztg. 18.5.1928) in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 418

Staat" (1), zu dem Lehrer durch das PSK Kassel einberufen bzw. eingeladen worden waren. Auch dort wurden neben Vorträgen und Berichten einige Unterrichtsstunden vorgeführt und besprochen. Bemerkenswert auf dieser Tagung war, daß die Forderung nach einem selbständigen Fach als Gegenwartsunterricht bei den Anwesenden wenig Anklang fand.

---

(1) Sandmann,F., Lehrgang, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 201
Fricke, Staatsbürgerliche Erziehung in: V.u.G. 1929, S. 184-191
Der Lehrgang fand vom 16.11. bis zum 1.12.1928 in Kassel statt.

3.7. Zusammenfassung

Diese Phase (1925-1928) in der Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung spielte sich vor dem Hintergrund einer gewissen politischen und wirtschaftlichen Beruhigung in Deutschland ab. Trotz einiger offensichtlicher außenpolitischer Erfolge gelang es jedoch auch in diesen Jahren nicht, größere Teile der Bevölkerung für die Republik zu gewinnen. Die Analyse der Sitzungsberichte des preußischen Landtags zeigte weiterhin die alten Fronten und die gleichen Argumente zwischen den politischen Parteien. Auf der einen Seite standen mit SPD, DDP und Zentrum diejenigen Kräfte, welche die Republik weitgehend unterstützten, auf der Seite der Antirepublikaner standen Teile der DVP und vor allem die KPD und DNVP. Ihre Vertreter argumentierten, abgesehen von der KPD, konservativ-nationalistisch. Inhaltlich bedeutete dies die Ablehnung des Gedankens der Völkerversöhnung, der republikanischen Verfassungsfeiern und die Forderung nach Betonung des deutschen Volkstums, des Schmachfriedens von Versailles, des Kolonialproblems und des Grenz- und Auslanddeutschtums. Begriffe wie "Gemeinschaft", "Vaterland" und "Staat" spielten die entscheidende Rolle. Die politische Rechte betonte wiederholt die notwendige Unterscheidung von "Staat" und "Staatsform". Auf die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung übertragen bedeutete das ein Bekenntnis zum deutschen Staat, aber die Ablehnung seiner gegenwärtigen Form als Republik.
Mit dieser mächtigen Rechtsopposition im Parlament und in der Bevölkerung mußte sich C.H.Becker, der neue Kultusminister, auseinandersetzen. Er selbst bezeichnete sich als Vernunftrepublikaner, gehörte keiner Partei an, sympathisierte jedoch mit der DDP. In seinen Landtagsreden und auch in seiner Erlaßpolitik trat er eindeutig für die Republik von Weimar ein. Becker führte die bereits unter Haenisch und Boelitz eingeleitete Reform der Geschichtsbücher fort.

Er förderte Maßnahmen zur Lehrerfortbildung im Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung und verfügte 1927 eine verstärkte Berücksichtigung des Völkerbundes im Unterricht.
Neben diesen positiven Initiativen versuchte er mit Verboten, antirepublikanische Kräfte in der Schule einzudämmen. Dazu gehörten: Verbote parteipolitischer Betätigung für Schüler und Lehrer, des Tragens von Abzeichen in der Schule und der Hinweis auf die eingeschränkte Möglichkeit für Beamte und Lehrer, ihre politische Meinung öffentlich zu äußern.
In dieser Phase fanden die Gegner der Republik bei den seit 1922 in Preußen veranstalteten Schul-Verfassungsfeiern ein neues Betätigungsfeld. Der Minister sah sich mehrfach gezwungen, bei sichtbar gewordenen offenkundigen Mißständen einzugreifen. Neue Konzeptionen zu einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung wurden in dieser Phase von Seiten des Ministeriums nicht durchgesetzt.

Dagegen zeichneten sich in den pädagogischen Zeitschriften neue Tendenzen ab. Mehrfach wurden kritische Bestandsaufnahmen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis vorgelegt. Aufgrund überwiegend negativer Ergebnisse gelangten einige Autoren zu neuen Ansätzen. So trat im Verlauf dieser Phase die Betonung des gegenwärtigen empirischen Staates stärker hervor. Teilweise im Zusammenhang damit standen Bemühungen um eine Gegenwartskunde, um die Beachtung politischer Kategorien und um die Einbeziehung von Tageszeitungen in den Unterricht.
In diese Richtung einer bewußt politischen Bildung und Erziehung tendierten z.T. auch die von Lehrerverbänden, der RfH, dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und der DHfP veranstalteten Kurse.
Neue Wege schlug vor allem das 1926 unter der Leitung von Johann Strunz an der DHfP eingerichtete Jugendseminar mit außenpolitischer Bildung für Lehrer und Schüler ein. Hinzu traten ab 1928 Schülerredewettbewerbe.

Die Haltung der hier betrachteten Lehrerverbände entsprach im wesentlichen der der vorangegangenen Jahre. Der Philologenverband betonte wiederum mehrfach seine überparteiliche und die Republik respektierende Haltung, während der DLV und der B.e.S. aktiv und entschieden für den Schutz der parlamentarischen Demokratie und für die Völkerverständigung eintraten.
Innerhalb des Geschichtslehrerverbandes wurden in diesen Jahren Differenzen zwischen konsequenten Verfechtern einer Gegenwartskunde und stärker historisch orientierten Lehrern deutlich. Hervorzuheben sind die Vorträge von Cauer und Strunz auf der Tagung in Graz 1927 .
Diese Entwicklung zu stärkerer Beachtung des Aktuellen und Politischen wird im folgenden Teil der Arbeit weiter zu verfolgen sein.

4. Der Übergang von der staatsbürgerlichen - zur politischen Bildung und Erziehung (1929 bis 1932)

4.1. Die politische und wirtschaftliche Entwicklung im Reich und in Preußen

Auf der Grundlage der Verständigungspolitik und wegen entsprechender ökonomischer Interessen der USA konnten auch in den Jahren nach 1928 in kleinen Schritten außenpolitische Erfolge erzielt werden. Mit dem Young-Plan, der auf heftigsten Widerstand der vereinigten Rechts-Opposition in Deutschland stieß, erreichte die Regierung einen weiteren Fortschritt im Hinblick auf die Reparationsleistungen (1). Zudem waren bis zum 30.6.1930 sämtliche Besatzungstruppen aus dem Rheinland abgezogen (2).
Innenpolitisch ließ sich gegen Ende der 20er Jahre ein Trend zur Polarisierung der politischen Kräfte mit dem Ergebnis einer starken Links- (KPD) und Rechtsopposition (DNVP, NSDAP) feststellen. Dies führte zur Verschärfung und Radikalisierung der politischen Auseinandersetzung bis hin zu Straßenschlachten und Saalkämpfen (3).
Hinzu kam ein verstärkter Rechtskurs innerhalb der DNVP, nachdem Hugenberg 1928 den Parteivorsitz übernommen hatte, und der DVP, vor allem nach dem Tod Stresemanns im Jahre 1930. Auch beim Zentrum gewannen konservative Kräfte an Einfluß (4).

Gegen Ende der 20er und zu Anfang der 30er Jahre trafen mehrere wirtschaftliche Krisen zusammen, die zum Teil in unmittelbarer Wechselwirkung zum politischen Geschehen standen.

---

(1) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 267, 303 f.
(2) Ebenda, S. 267
(3) z.B.: Herzfeld,H., Weimarer Republik, ^{3}1973, S.134f.
(4) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 276 f.
Braun,O., Weimar (1949), S. 151, 162

Der deutsche Export stockte. Parallel dazu kam es zu Schwierigkeiten in Teilen der Landwirtschaft und bei den Banken.
Aufgrund der Ereignisse in den USA 1929, z.T. aber auch wegen des Ansteigens radikaler Parteien in Deutschland, wurden die, meist kurzfristigen, ausländischen Kredite abgerufen, wodurch die meisten Banken, da sie über zu wenig Eigenkapital verfügten, an den Rand der Zahlungsunfähigkeit gerieten (1).
Der Höhepunkt dieser neuen schweren Wirtschaftskrise war 1932 erreicht. Politische Brisanz erhielt sie durch ein ständiges Anwachsen der Arbeitslosenzahl (Vom 15.3.1930 bis März 1932 von 2,3 auf 6,0 Millionen) (2). Diese Auswirkungen der Krise waren durch Brünings Deflationspolitik noch verschärft worden (3).
Hindenburg hatte Brüning (Z) mit der Regierungsbildung beauftragt, nachdem das letzte, von einer parlamentarischen Mehrheit getragene, Kabinett Müller (SPD, DVP, Z) wegen grundsätzlicher Meinungsverschiedenheiten über die Arbeitslosenversicherung im März 1930 zurückgetreten war (4).
Brünings Kabinett bestand aus Mitgliedern des Zentrums, der BVP, der DDP, DVP, DNVP und der konservativen Volkspartei (5). Da es ihm jedoch nicht gelang, eine positive parlamentarische Mehrheit für seine Politik zu gewinnen, griff er mit Unterstützung Hindenburgs auf die Möglichkeit der Notverordnungen, bei weitgehender Ausschaltung des Parlaments, zurück. In diesem Sinne erfolgte am 18.7.1930 die Auflösung des Reichtages (6).
Die Wahlen vom 14. September 1930 führten zu einer weiteren Schwächung der Sozialdemokratie und der bürgerlichen gemäßigten Parteien und zu bedeutenden

---

(1) Stolper, G., Häuser, K., Borchardt, K., Wirtschaft, (1966), S. 128 ff.
(2) Ebenda, S. 138
(3) Ebenda, S. 138
(4) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S, 308 f.
(5) Ebenda, S. 308 ff. Zur Zusammensetzung des Kabinetts: 50 Jahre Wahlen, Anlagen (1969), S.162f.
(6) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 309

Gewinnen von KPD und NSDAP (1).
Diese Entwicklung hin zur Polarisierung der politischen Kräfte setzte sich bei den Wahlen am 31.7.1932 fort (2). Dabei konnte die NSDAP ihre Mandate im Reichstag verdoppeln und stellte nun mit 37,8 % die bei weitem stärkste Fraktion. Allerdings verlor sie im November 1932, so daß sie nunmehr nur noch 33,6 % der Reichstagssitze besaß (3).
Durch diese Wahlergebnisse war ein Zustand der politischen Machtverhältnisse geschaffen worden, der keine positive Regierungsmehrheit ermöglichte, wohl aber eine negative Mehrheit, indem die äußerste Rechte und Linke gemeinsam die Regierungsarbeit sabotierten (4).
Im Mittelpunkt der Brüningschen Notverordnungspolitik stand das Bestreben, der wirtschaftlichen Krisen in den verschiedenen Bereichen Herr zu werden. Dazu verfolgte er eine konsequente Deflationspolitik, durch die aber der wirtschaftlichen Misere nicht erfolgreich begegnet werden konnte, die vielmehr zu einem Anwachsen der Arbeitslosenzahlen und damit zu einer weiteren politischen Radikalisierung führte (5). Erfolge im Hinblick auf eine für Deutschland positive Regelung der Reparationsfrage, durch das Hoover-Moratorium 1931 (6) und die Konferenz von

---

(1) Zusammensetzung des Reichstags nach den Wahlen am 14.9.1930:
SPD: 24,8 %; Z: 15,1 %; DDP: 3,5 %; DVP: 5,2 %; DNVP: 7,1 %; KPD: 13,3 %; NSDAP: 18,5 %; Sonstige: 12,5 %
in: 50 Jahre Wahlen (1969), S. 28

(2) Zusammensetzung des Reichstags nach der Wahl am 31.7.1932:
SPD: 21,9 %; Z: 16,0 %; D.St.P.: 0,7 %; DVP: 1,2 %; DNVP: 6,1 %; KPD: 14,6 %; NSDAP: 37,8 %; Sonstige: 1,8 %
in: Ebenda

(3) Zusammensetzung des Reichstags nach der Wahl am 6.11.1932:
SPD: 20,7 %; Z: 15,4 %; D.St.P.: 0,3 %; DVP: 1,9 %; DNVP: 8,9 %; KPD: 17,1 %; NSDAP: 33,6 %; Sonstige: 2,1 % in: Ebenda

(4) Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 311

(5) Stolper,G.,Häuser,K.,Borchardt,K., Wirtschaft (1966), S. 135 ff.

Lausanne im Juni/Juli 1932 (1) konnten bis zum Beginn des Jahres 1933 noch keine grundlegenden Änderungen auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet bewirken.

Im Oktober 1931 war mit der "Harzburger Front" ein Rechts-Kartell entstanden, das nun gemeinsam parlamentarisch, aber auch außerhalb des Reichstags und der Länderparlamente durch Kampfverbände, gegen die Republik und die sie tragenden Parteien und Verbände vorging (2).

Dies führte dazu, daß bei der Wahl des Reichspräsidenten im März/April 1932 diese reaktionären Kräfte gegen Hindenburg stimmten, der dagegen sowohl von den bürgerlichen Parteien als auch von der Sozialdemokratie unterstützt wurde (3).

Nach der Wahl am 10.4.1932 wurden SA und SS auch auf Reichsebene verboten. Nachdem Brüning jedoch am 30.5.1932 als Reichskanzler entlassen worden war (4), hob sein Nachfolger von Papen das SA-Verbot am 29.6.1932 wieder auf. In den folgenden Wochen kam es darauf zu zahlreichen, meist blutigen, Ausschreitungen. Die dadurch hervorgerufenen unruhigen Verhältnisse wurden als Grund für die am 20.7.1932 erfolgte Reichsexekution in Preußen genannt (5).

Schließlich ließ v.Hindenburg auch von Papen fallen, und Schleicher gelangte nun selbst in die Position des Reichskanzlers (6). Während sein Vorgänger die Wirtschaft vor allem durch unternehmerfreundliche Maßnahmen ankurbeln wollte, trat Schleicher stärker für ein staatliches Arbeitsbeschaffungsprogramm ein. Dadurch mobilisierte er jedoch gewichtige Widerstände gegen seine Politik. Als der Reichspräsident für

---

(6) Ebenda, S. 133
Erdmann, K.D., Zeit (1973), S. 312

---

(1) Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 312, 322f.
Stolper,G.,Häuser,K.,Borchardt,K., Wirtschaft (²1966), S. 141
(2) Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 313
(3) Ebenda, S. 316
(4) Ebenda, S. 317 f.
(5) Ebenda, S. 320 f.; Braun,O.,Weimar (1949), S. 252ff.
(6) Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 322

Umsturzpläne nicht gewonnen werden konnte, trat Schleicher am 28.1.1933 zurück (1) und machte dadurch den Platz für die Kanzlerschaft Hitlers frei.

Nach den SPD-Erfolgen bei den Septemberwahlen 1928 in Preußen hatte die Fraktion auf verstärkte Präsenz im Kabinett gedrängt. Dabei war der Rücktritt des parteilosen C.H.Becker gefordert worden. Aber erst nachdem unter seiner Federführung das Konkordat mit der katholischen Kirche abgeschlossen worden war und die Forderung nach Einsetzung eines sozialdemokratischen Kultusministers immer lauter wurde, gab Braun schließlich nach und legte Becker kurzfristig nahe, sein Rücktrittsgesuch einzureichen. Zu seinem Nachfolger ernannte er am 30.1.1930 jedoch nicht den Abgeordneten und Berliner Oberschulrat König, den die Fraktion favorisierte, sondern Adolf Grimme, den Vizepräsidenten des PSK Berlin (2). Bis zum Ende des Kabinetts Braun (faktisch bis zum 20. Juli 1932) fanden ebenfalls Umbesetzungen im Innen- und Finanzministerium statt (3).
Die allgemeinen wirtschaftlichen Schwierigkeiten wirkten sich auch in Preußen aus. Im Einvernehmen mit dem Reich und den übrigen Ländern griff man zum Mittel einschneidender Haushaltskürzungen; das hatte u.a. negative Folgen für das gesamte Bildungswesen (4).

---

(1) Ebenda, S. 323 ff.

(2) Raeppel,L., Wechsel, in: ADLZ 1930, S. 97-99
Er wandte sich u.a. gegen die Proteste gegen König als ehemaligen Volksschullehrer.
Eine ausführliche Sammlung von Zeitungsausschnitten über den Ministerwechsel befindet sich in:
Geh.StA Berlin-Dahlem, Nachlaß Grimme (neu)
Rep. 92, Pak. 45
Diskussionen um einen Wechsel im KM hatten bereits seit 1929 stattgefunden. Vgl. ADLZ 22/1929, S.442
Braun,O., Weimar (1949), S. 135, 153, 163

(3) Am 28.2.1930 wurde der Innenminister Grzesinski (SPD) durch Waentig (SPD) abgelöst, dem am 22.10. 1930 wieder Severing (SPD) folgte.
Die Leitung des Finanzministeriums ging am 12.10. 1931 von Höpker-Aschoff (Dt.Staatspartei) auf Schreiber (Dt.Staatspartei) und am 7.11.1931 auf Klepper (parteilos) über. in: 50 Jahre Wahlen (1969) Anlagen, S. 165

Bei den Wahlen am 24.4.1932 hatte die Koalition ihre Mehrheit verloren. Der Anteil der NSDAP war dagegen von 9 auf 162 Abgeordnete angestiegen. "Unter den möglichen Parteikombinationen fielen im neuen preußischen Landtage auf die Parteien der Harzburger Front 193, auf die Große Koalition 170 und auf die Weimarer Koalition 163 Stimmen" (1). Um der Bildung einer Rechts-Regierung vorzubeugen, war kurz vor der Wahl die Geschäftsordnung des Landtags dahin geändert worden, daß der Ministerpräsident nur noch mit absoluter Mehrheit gewählt werden konnte. So blieb das Kabinett Braun auch nach der Wahl bis auf weiteres im Amt, obwohl ihm die parlamentarische Basis fehlte.
Diese Verhältnisse führten zum Staatsstreich der Regierung von Papen am 20.7.1932. Die preußischen Minister und die Leiter der Berliner Polizei wurden abgesetzt. An ihre Stelle traten Reichskommissare. Es fand, bis auf eine Klage beim Staatsgerichtshof, kein aktiver oder passiver Widerstand in Preußen statt (2). Das Gericht entschied am 25.10.1932, "daß es der Verfassung nicht widerstreite, wenn der Reichspräsident die Ausübung der staatlichen Hoheitsrechte in Preußen vorübergehend in die Hände von Beauftragten lege, daß aber dem Staatsministerium die Vertretung Preußens im Reichsrat, Reichstag und Landtag weiter zustehe" (3). Damit war jedoch ein unpraktikabler Zustand geschaffen worden. Dieser Dualismus bestand formell bis zum 6.2.1933 fort. Erst dann erging eine Verordnung des Reichspräsidenten, in der es im § 1 hieß: "Durch das Verhalten des Landes Preußen gegenüber dem Urteil des Staatsgerichtshofes für das Deutsche Reich vom 25. Oktober 1932 ist eine Verwirrung im Staatsleben eingetreten, die das

---

(4) Dazu u.a.: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 568, 583 f.
Ministerielle Schulpolitik, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 173 ff.

---

(1) Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 320

(2) Ebenda, S. 321
Braun,O., Weimar (1949), S. 252 ff.

(3) Erdmann,K.D., Zeit (1973), S. 321

Staatsleben gefährdet.
Ich übertrage daher bis auf weiteres dem Reichskommissar für das Land Preußen und seinen Beauftragten die Befugnisse, die nach dem erwähnten Urteil dem preußischen Staatsministerium und seinen Mitgliedern zustehen" (1).
In der Praxis waren jedoch schon nach dem 20. Juli 1932 der Ministerpräsident Braun und seine Fachminister entmachtet. Seitdem wurde die Politik in Preußen durch die Reichsregierung und ihre Beauftragten bestimmt.

4.2. Der Entwicklungsstand relevanter Wissenschaften

Die Konzeptionen zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung hingen nicht nur von den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungen, von den Positionen der Unterrichtsverwaltungen und der Lehrerverbände ab, sondern auch von dem jeweiligen Diskussionsstand relevanter Wissenschaften. Neben der Pädagogik sind vor allem die Geschichtswissenschaft, die Staatswissenschaften, die sich entwickelnden Sozialwissenschaften und die Wissenschaft von der Politik zu nennen. Hinzu trat ab Mitte der 20er Jahre die Zeitungswissenschaft.
Die Hauptströmungen sollen im folgenden kurz dargestellt werden, da neue Ansätze sich z.T. auf die Entwicklung einer politischen Bildung und Erziehung auswirkten.

4.2.1. Pädagogik

Auch auf dem Gebiet der Pädagogik waren gegen Ende des 19. Jahrhunderts neue Impulse gegeben worden. Sie zielten auf eine radikale Änderung der Schulpraxis (1). Neben den Verbindungen zur Kulturkritik (2) und zu den Gedanken der Jugendbewegung (3) spielten neue Erkenntnisse der sich entwickelnden und von der Philosophie emanzipierenden pädagogischen Wissenschaft (4) und der Psychologie bei diesen Bestrebungen eine wichtige Rolle (5).

---

(1) Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs im 19. Jahrhundert vgl. Freyer,H., Zur Bildungskrise der Gegenwart. in: Die Erziehung 1931, S. 597 ff.

(2) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 224 ff.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 24

(3) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 236 f.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 30 ff.

(4) Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 112 ff.
Rühlmann,P.,Politische Pädagogik. in:ADLZ 1922,S.65ff.

(5) Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 16

Um die Jahrhundertwende liefen unterschiedliche geistige Stränge teilweise parallel nebeneinander her und beeinflußten pädagogische Konzeptionen. Zu diesen Strömungen gehörten ein neu-aufklärerischer Fortschrittsglaube im Anschluß an Darwins Entwicklungslehre, der Marxismus und der Positivismus (1). Gegen Ende des Jahrhunderts wurden aber auch Reaktionen auf diese Lehren deutlich (2).

Bei Versuchen, diese Tendenzen zu charakterisieren, betonte man in der Literatur unterschiedliche Schwerpunkte. Frischeisen-Köhler stellte zu Beginn der 20er Jahre aristokratische und demokratische Bildungstendenzen einander gegenüber (3). Spranger sprach 1921 von drei Hauptsträngen, die er jeweils von ihrer Entwicklung her betrachtete; nämlich den Liberalismus, die Demokratie und den Sozialismus (4).

Blättner ordnete nachträglich die Ansätze entweder Platons oder Aristoteles' Ideenwelt zu (5).

Auf zunehmende Kritik stießen vor allem die höheren Schulen. Es hieß, sie seien zu Anstalten teilweise wirklichkeitsfremder, weil verabsolutierter, Verstandesbildung geworden. Diese Lernschulen ließen die übrigen Bereiche des Menschen, das Gefühl, den Körper weitgehend unberücksichtigt (6).

Gegen die humanistischen Gymnasien mit ihrer einseitigen Ausrichtung auf die antike griechische und

---

(1) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 223

(2) Ballauff,Th.,Schaller,K.,Pädagogik (1973), S. 21 ff., 27 ff.

(3) Frischeisen-Köhler,M., Aristokratische und demokratische Bildungstendenzen. in: Pädagogisches Zentralblatt 1919/20, S. 151-156

(4) Spranger,E., Die drei Motive der Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1921, S. 260-274
Vgl. auch: Ders., Bildungsideal. in: Die Erziehung 1926

(5) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 239

(6) Ebenda, S. 241, 246
Becker,C.H., Gedanken (1919), S. IX
Zur alten Schule: Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 1 ff.

römische Kultur konnten Realanstalten mit größerer Betonung moderner Fremdsprachen und der naturwissenschaftlichen Fächer durchgesetzt werden (1). Seit dem Weltkrieg wurden gegen die Gymnasien neben ihrer Wirklichkeitsfremde verstärkt nationalistische Argumente angeführt. Bestimmte Kreise erstrebten einen neuen deutschen Idealismus. In diesem Sinne griffen sie auch die Realanstalten an (2), da jene westliche moderne Sprachen und sich positivistisch verstehende Naturwissenschaften pflegten.

Die Deutschkundebewegung betonte diese deutsch-nationalen Bestrebungen. Das Erlebnis des Volkstums, der Heimat und der deutschen Dichtungen trat in den Vordergrund des Unterrichts (3).

Die Haupttendenzen der um die Jahrhundertwende massiv einsetzenden pädagogischen Reformbewegung waren eine Erlebnis-, Arbeitsschul- und Gemeinschaftspädagogik. Neben der intellektuellen Bildung sollte die des Körpers und des Gemüts angemessen berücksichtigt werden (4).

---

(1) Neumann,R., Politik und Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1919, S. 93-106 hier: S. 94, 99, 102
Lotz,W., Lehrplanpolitik, Pädagogische Erwägungen eines Humanisten. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1921, S. 193-203

(2) Richert versuchte, die einzelnen Typen zwar in ihrer Eigenheit zu belassen, sie aber durch die deutschkundlichen Fächer innerlich miteinander zu verbinden.
Richert,H., Bildungseinheit (1920)
Margies,D., Schulwesen (1972)
Neumann, Politik und Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1919, S. 102 ff.

(3) Peters,E., Bildungspolitik (1972)
Emmerich,W., Kritik (1971)
Kritik von: Litt,Th., Gedanken. in: Die Erziehung 1926, S. 38-57
Milberg,H., Schulpolitik (1970), S. 313

(4) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 241
Bäumer,G., Das neue Lebensgefühl und seine Einwirkungen auf das deutsche Bildungsgut. in:
Ried,G., Kultur (1927), S. 32 f.

Künstlerischen Tätigkeiten (1), bzw. handwerklicher und geistiger Arbeit (2), maß man entscheidende Erziehungswirkungen bei. Die Schüler, als Kinder und Jugendliche, waren nicht mehr nur Objekte der Erziehung, sondern wurden in ihrem jeweiligen Entwicklungsstadium als Persönlichkeiten, als Subjekte, respektiert (3). Die Erlebnispädagogik war stark durch die Jugendbewegung beeinflußt (4). Neben der Persönlichkeitsbildung und teilweise in bewußtem Gegensatz zu ihr wurde von zahlreichen Reformpädagogen eine Gemeinschafts- und Sozialerziehung betont (5). Enge Zusammenhänge ergaben sich dabei mit dem Arbeitsunterricht und den Forderungen nach einer staatsbürgerlichen Erziehung (6). Häufig hatten diese Vorschläge einen auf Mitverantwortung und Respektierung der Schüler angelegten demokratischen Charakter (7).
Teilweise schon während des Krieges, vor allem aber nach der deutschen Niederlage, wurde vielfach das künftige deutsche Schicksal mit dem Erfolg oder dem Mißerfolg

---

(1) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 226, 245
Hier sind besonders die Kunsterziehungsbewegung und die Bemühungen Lichtwarks zu nennen. Gemeinsamkeiten mit den Kulturkritikern wurden in Langbehns Buch vom Rembrandtdeutschen deutlich (1890).
Ballauff,Th., Schaller,K.,Pädagogik (1973), S. 43 f.
Richert,H., Bildungseinheit (1920), S. 220 ff.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 24 ff.

(2) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 250 ff.
Nilberg,H., Schulpolitik (1970), S. 312 f.
Schulz,H., Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden 1911, S. 185 ff.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 32 ff.
Ballauff,Th.,Schaller,K., Pädagogik (1973), S. 41

(3) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 242 f.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 14 ff.

(4) Blättner,F., Geschichte (1966), S. 246

(5) Richert,H., Bildungseinheit (1920), S. 179
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 43 ff.
Nilberg,H., Schulpolitik (1970), S. 313

(6) Blättner,W., Geschichte (1966), S. 236 ff.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 36 f., 43 f.

(7) So ergab sich aus dem Zusammenleben von Schülern und Lehrern u.a. auch die Idee der Schülerselbstregierung, der Mitwirkung am Schulleben.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 54 ff.

einer neuen Erziehung, eines neuen Bildungsideals, in Verbindung gebracht. In diesem Sinne argumentierten mit C.H.Becker und Hans Richert zwei Vertreter, die während der 20er Jahre die maßgeblichen Männer der preußischen Schulpolitik und -verwaltung waren (1).

Als Ende 1918 die Staatsumwälzung in Deutschland stattfand und schon bald die Weichen für eine parlamentarisch-demokratische Entwicklung gestellt worden waren, drängten die reformpädagogischen Kräfte auf die rasche Verwirklichung ihrer jeweiligen Ideen. Dabei vermengten sich pädagogische mit politischen Zielen. Neben schulorganisatorischen Fragen (gemeinsame Grundschule, Einheitsschule, Simultanschule) traf dies vor allem für den Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung zu. Die skizzierten pädagogischen Ansätze wirkten sich in einer stärkeren Betonung der Erziehung aus. Sozialpädagogische Ansätze fanden ihren Niederschlag in Initiativen zur Schülerselbstverwaltung. Die preußischen Richtlinien von 1924/25 berücksichtigten einige dieser Reformbestrebungen, stellten jedoch keine völlige Neuorientierung dar.
Wie die Entwicklung der folgenden Jahre zeigte, waren auf Grund der politischen Kräfteverhältnisse auch nach Gründung der Republik grundlegende Reformen kaum durchführbar. Die Belastungen, die sich aus der militärischen Niederlage ergaben, wirkten sich negativ aus. Eine auf die Weimarer Republik und auf aktuelle Fragen bezogene politische Bildung und Erziehung wurde durch den weitverbreiteten Idealismus und Nationalismus, der z.T. in der Deutschkundebewegung zum Ausdruck kam, erschwert (2).

---

(1) Richert,H., Bildungseinheit (1920), S. 2, 14
Becker,C.H., Gedanken (1920), S. VIII
Ders., Aufgaben (1919), S. 2 ff.
Ders., Forderung, in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 1-5

(2) Sontheimer,K., Die Haltung der deutschen Universitäten zur Weimarer Republik. in: Ders., Deutschland (1971), S. 95 ff.

Hinzu kam der Autonomieanspruch der sich überwiegend geisteswissenschaftlich verstehenden Pädagogik. Diese Bestrebungen hatten zunächst ihre Emanzipation von Theologie und Philosophie begünstigt (1), später aber führte dies zu einer abstrakt-politischen Grundhaltung zahlreicher Pädagogen.
Im Streit um die Gemeinschaftsschule war es zwischen H.Nohl und F.Delekat zu einer ausführlichen Kontroverse um das Autonomiepostulat gegenüber der evangelischen Kirche gekommen (2). Diese Auseinandersetzung zeigte bereits, daß bei der Beantwortung pädagogischer Fragen immer weltanschauliche und politische Aspekte berührt werden. Wenn dieser Zusammenhang in einer politisch unruhigen Zeit wie zwischen 1918 und 1933 geleugnet oder zurückgedrängt wurde, so bestand die Gefahr, daß pädagogisch orientierte Äußerungen von anderen politischen Gruppen mißbraucht wurden (3).
Im Zusammenhang mit weit verbreiteten geistigen Tendenzen der damaligen Zeit (4) sprachen sich maßgebliche Pädagogen, Bildungspolitiker und Lehrer gegen eine "Politisierung" des Erziehungswesens aus. Politik, genauer Parteipolitik, hatte nach diesen Vorstellungen in der Schule nichts zu suchen (5). Der Staat als Sachwalter der Interessen aller gesellschaftlichen Gruppen sollte für einen möglichst abgewogenen Interessenausgleich sorgen. In diesem Sinne argumentierte

---

(1) Ballauff,Th.,Schaller,K., Pädagogik (1973), S. 659 ff.
Wilhelm,Th., Pädagogik (1959), S. 136 ff.
Roemheld,R.,Demokratie (1974), S. 49 ff.

(2) Wilhelm, Th., Pädagogik (^{3}1963), S. 138 f.

(3) D.Hoffmann wies in seinem Kapitel über H.Nohl ausdrücklich auf den unpolitischen Charakter der damaligen Pädagogik hin.
Hoffmann,D., Politische Bildung (1970), S. 287

(4) Siehe Kap. 2.1.1.

(5) Siebourg,M., Nachklänge zur Reichsschulkonferenz. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1920, S. 301
Gegen Äußerungen von Freyer: Glaeser,F., Humanismus oder Politismus? in: Die Erziehung 1932, S. 96 ff.
Litt in der Aussprache auf dem Päd.Kongreß in Weimar 1926. Ried,R., Kultur (1927), S. 74
Litt,Th., Lage, in: Ebenda, S. 4

z.B. Gertrud Bäumer (1). Sehr ausgeprägt war eine solche Einstellung bei C.H.Becker, dem langjährigen preußischen Kultusminister (2).
Diese, oberflächlich betrachteten, unpolitischen Bekenntnisse, die vor allem bei den Oberlehrern zahlreiche Anhänger besaßen, griffen Abgeordnete der Rechtsparteien in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen auf. Sie nutzten jene Tendenzen dann allerdings für ihre politischen Zwecke aus. Äußerungen und Maßnahmen von Seiten der liberalen, republikanischen und sozialistischen Parteien stellten sie als einseitig parteipolitisch hin, während ihre eigenen Ziele national, d.h. angeblich im Interesse des gesamten deutschen Volkes waren.
Schon im Kaiserreich hatten die Geschichtslehrer versucht, durch die Betonung der Wissenschaftlichkeit ihres Vorgehens im Unterricht eine einseitige politische Inanspruchnahme zu verhindern (3). Auf dem Gebiete der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung betonte u.a. Kerschensteiner den Idealstaat und konnte so einer Verherrlichung des Kaiserreiches entgehen (4). Als diese Haltung aber auch der Republik gegenüber beibehalten wurde, wirkte sich dies negativ für die junge deutsche Demokratie aus.

---

(1) Bäumer,G., Reich und Schule. in: Strunz,J.(Hrsg.), Schule und Leben (1930), S. 19
Dies., Deutsche Schulpolitik (1928), S. 55 f.
Dies., Die soziale Schichtung in Deutschland. in: Lampe,W.,Franke,G.H., Staatsbürgerliche Erziehung (1926), S. 159
Dies., Grundlagen, Inhalt und Ziele der Reichskulturpolitik. in: Strunz,J. (Hrsg.), Kultur und Politik (1932), S. 43

(2) Becker,C.H., Aufgaben (1919), S. 6, 8
Wende,E., C.H.Becker (1959), S. 165, 189

(3) Siehe die Seiten 40, 49 f. dieser Arbeit.

(4) Ebenda, S. 41, 50
Zu E.Wenigers Haltung, siehe S.235 der Arbeit.
Zu G.Gieses Haltung, siehe S.236f.der Arbeit.

Die hier skizzierten Tendenzen in der Pädagogik erschwerten die Durchsetzung einer politischen Bildung und Erziehung, d.h. die Betrachtung aktueller Politik im Unterricht.
Dadurch schwächten sie, wenn auch vielleicht entgegen der Absicht mancher ihrer Vertreter, den Bestand der Republik. Nach 1933 konnte der Autonomieanspruch nicht mehr aufrechterhalten werden. So stellte Theodor Wilhelm fest, daß der Autonomieanspruch "vom Nationalsozialismus verhältnismäßig leicht überrannt worden ist" (1).

4.2.2. Staatsrecht (2)

Zwischen 1918/19 und 1933 fand in Deutschland z.T. eine Neuorientierung innerhalb der Staatsrechtswissenschaft statt. Dabei handelte es sich um die Reaktion auf den zu Beginn des 20. Jahrhunderts an Einfluß gewinnenden Rechtspositivismus im Zusammenhang mit wertrelativistischen wissenschaftlichen Konzeptionen (3).

---

(1) Wilhelm, Th., Pädagogik (^{3}1963), S. 140

(2) Zur Entwicklung der Staatsrechtswissenschaft z.Z. der Weimarer Republik:
Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 79-114
Bauer,W., Wertrelativismus (1968)
Kurzer Überblick über seine Thesen: Ders., Wertrelativismus, in: VZG 1968, S. 209-229
Gestreift wird die Problematik zum Teil in:
Hennis,W., Problem, in: VZG 1959, S. 1-23
Bussmann,W., Ideologien, in: Historische Zeitschrift Bd. 190 (1960), S. 55-77
Zur Entwicklung der Staatsrechtswissenschaft im 19. Jahrhundert:
v.Oertzen, Peter, Funktion (1974)
Im einleitenden Kapitel geht er u.a. auch kurz auf die Entwürfe von Smend, Schmitt und Heller ein.

(3) Brecht,A., Politische Theorie (1961), S. 3 ff.

Dieser grundsätzliche Methodenstreit wirkte sich negativ auf den Bestand der Weimarer Republik aus, wurde z.T. aber auch durch die politischen Verhältnisse angeregt und intensiviert. Über eine reine Methodenfrage hinaus fand nun eine Parlamentarismuskritik konservativer und reaktionärer Färbung statt, die die Republik von Weimar und ihre Verfassung in Frage stellte und überwinden wollte (1). Dieser Konflikt wirkte sich auch auf Vorschläge zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung aus.

Die Vertreter positivistischer und wertrelativistischer Vorstellungen meinten, daß mit wissenschaftlichen Methoden zwar das "Sein" weitgehend erkannt werden könne, daß über das "Sollen", d.h. über Normen und Werte, jedoch keine wissenschaftlich begründbaren Aussagen gemacht werden könnten. Folglich beschränkte man sich auf das Sein, auf die vorgefundenen Gesetze, auf die vorhandene Staatsverfassung. So kennzeichnete Sontheimer die Position Kelsens: "Er unterschied streng zwischen einem juristischen und einem soziologischen Staatsbegriff und forderte die unbedingte Identifizierung des Staates mit seinem jeweils geltenden Rechtssystem" (2). Da diese Position die "normative Kraft des Faktischen" (Jellinek) betonte und weitgehend von einer Legitimierung der Staatsform und der Verfassung absah, d.h. keine Staatsform der anderen vorzog, bestand auch für die parlamentarische Demokratie der Weimarer Republik die Gefahr, nicht von Seiten dieser Staatsrechtler verteidigt zu werden.
Dieses Urteil muß man jedoch insofern relativieren, als Vertreter wie Jellinek, Kelsen, Anschütz und Radbruch die rechtspositivistische Position z.T. in Opposition zur autoritären Monarchie und deren Verfechter bezogen hatten und weitgehend liberal, demokratisch und sozial eingestellt waren, so daß die

---

(1) Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 81, 104 ff.

(2) Ebenda. S. 83

republikanische Staatsform z.T. als notwendige Grundlage ihrer Anschauungen angesehen wurde (1). Hinzu trat häufig die Überzeugung, daß 1918/19 nur in dieser Richtung verfahren werden konnte. So schrieb Hugo Preuß: "Daß nach den November-Ereignissen nur eine rein demokratische Republik möglich war, liegt auf der Hand" (2), und an anderer Stelle sprach er von der "Unentbehrlichkeit der parlamentarischen Demokratie für die politische Zukunft Deutschlands" (3).

Während der 20er Jahre griffen zahlreiche Staatsrechtler diese wertrelativistischen Positionen an und gewannen wachsend an Einfluß. Dabei wurden sie durch die bereits eingangs skizzierte allgemeine politisch-geistige Situation, charakterisiert durch die Ideen der von Mohler ausführlich dargestellten konservativen Revolution, getragen, beeinflußten diese andererseits aber wieder durch ihre Lehren (4).
Jene neue Richtungen, vertreten durch E.Kaufmann, R.Smend und C.Schmitt, betonten die Notwendigkeit einer Wertbestimmtheit und z.T. naturrechtlicher Normen, allerdings mit konservativer, d.h. antiliberaler, antiwestlicher, antiparlamentarischer und antirepublikanischer Tendenz (5).
Die Positionen von Kaufmann und Smend waren z.T. irrational ausgerichtet. Kaufmann betonte den Organcharakter des Staates (6), das Volk und die Nation (7), also ausgesprochen konservatives Gedankengut.
Ebenfalls konservativ argumentierte Rudolf Smend.

---

(1) Ebenda, S. 108 f.

(2) Preuß,H., Reichsverfassung (^{2}1923), S. 62

(3) Ebenda, S. 66

(4) Vgl. Kap.2.2.1., 2.1.2.
Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 102 f., 107, 109 ff.
Bauer, W., Wertrelativismus (1968), S. 25, 30, 36, 39

(5) Bauer,W., Wertrelativismus (1968), S. 11 ff. (Einleitung), S. 133 ff.
Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 84 ff.

(6) Bauer,W., Wertrelativismus (1968), S. 167,185,256

(7) Ebenda, S. 167 ff.

Er versuchte, in den mehrfach als Entwurf bezeichneten (1) Ausführungen über "Verfassung und Verfassungsrecht",gegen Jellinek, Kelsen und formalistische Ansätze (2) auf geisteswissenschaftlichem Wege, in Anlehnung an Th.Litt (3), zu einer neuen Staatstheorie zu gelangen, welche "für alle Kultursysteme mit beliebigen 'Grundvariablen' oder 'Primatfaktoren' vermöge der Elastizität des Systems der Integrationsfaktoren, insbesondere der sachlichen, Geltung beanspruchen kann" (4).
Den Staat verstand er dynamisch und gestalttheoretisch (5). In dieser dynamischen Konzeption spielte der Begriff der "Integration" die entscheidende Rolle.
So definierte er: "Der Staat ist nur, weil und sofern er sich dauernd integriert, in und aus den Einzelnen aufbaut - dieser dauernde Vorgang ist sein Wesen als geistig-soziale Wirklichkeit" (6). Dieses Staatsverständnis ließ ihn eine elastische Verfassung und eine entsprechende Verfassungsauslegung fordern (7). An anderer Stelle sprach er von der "Veränderlichkeit der Verfassung", der Möglichkeit der "Verfassungswandlung" (8).
Insofern zeichnete sich auch bei Smend ein inhaltlicher Relativismus ab, der gegen die WRV gewendet werden konnte, zumal der Integrationsbegriff - absolut gesetzt - auf eine konservative Gemeinschaftsideologie hinwies. Allerdings erkannte Smend noch gegensätzliche Positionen, die miteinander im Kampf lagen, als notwendig an (9) wie es ja auch schon sein dynamischer

---

(1) Smend,R., Verfassung (1928), S. 8, 25
(2) Ebenda, S. 1 ff.
(3) Ebenda, S. VII
(4) Ebenda, S. 74
(5) Ebenda, S. 20, 47
(6) Ebenda, S. 20
(7) Ebenda, S. 79
(8) Ebenda, S. 137
(9) Ebenda, S. 92

Ansatz forderte. Smend unterschied drei Integrationstypen; nämlich:

1) die persönliche Integration (durch Staatshäupter, eingeschränkt: Verwaltung, Justiz) (1);
2) die funktionale Integration (Wahlen, Abstimmungen, parlamentarische Verhandlungen, Kabinettsbildungen) (2); und
3) die sachliche Integration (politische Symbole, Zeremonien, nationale Feste) (3).

Er wies eindeutig die Notwendigkeit einer Wert- und Erlebnisgemeinschaft für jede Integration nach. Zum einen müßten bestimmte Grundwerte allgemein anerkannt und zum anderen müssen eine "innere Beteiligung aller", als Wähler, Zeitungsleser usw. gegeben sein (4). Auf eine wechselseitige Abhängigkeit wies er hin, indem er schrieb: "Die Realisierung aller ideellen Sinngehalte setzt Gemeinschaft voraus, und wiederum steigert, bereichert, festigt, ja begründet sie diese Gemeinschaft" (5).
Eine stark integrierende Wirkung maß er, in Anlehnung an geopolitische Erkenntnisse, dem "Gebiet" bei (6). Über die erstrebenswerte Staatsform äußerte sich Smend in dieser Arbeit nicht konkret. Obrigkeitsstaat und Demokratie stellte er nebeneinander, ohne sich zu entscheiden (7).
Bauer weist in seiner Untersuchung auf die Wegbereiterfunktion Smends für den autoritären, faschistischen Staat hin: "Smends Theorie enthält im Kern die Verhüllung eines Verfassungsbruchs, weil die Staatsformwandlung von der demokratisch-repräsentativen Republik zur autoritär-monistischen Diktatur durch

---

(1) Ebenda, S. 25 ff.
(2) Ebenda, S. 32 ff.
(3) Ebenda, S. 45 ff.
(4) Ebenda, S. 40 ff.
(5) Ebenda, S. 45
(6) Ebenda, S. 54 ff.
(7) Ebenda, S. 110 ff.
vgl. Bauer,W., Wertrelativismus (1968). S. 294 ff.

die vordergründige integrale und nationale Einheitslehre verdeckt wird.Diese organisatorische Änderung contra constitutionem wird als materiell-rechtliche Änderung intra constitutionem ausgewiesen" (1). Damit ist zweifellos eine ernstzunehmende Gefahr angesprochen. Als bewußter Wegbereiter der faschistischen Diktatur kann Smend jedoch nicht bezeichnet werden. Zu dieser Gruppe, die mit dem Kampf gegen den liberalen Positivismus und z.T. berechtigter Parlamentarismuskritik den Weimarer Staat selbst in Frage stellte, gehörte Carl Schmitt. Er bezog soziologische Fragestellungen in seine Betrachtungen ein (2). So konfrontierte er u.a. die Verfassungsidee mit der Wirklichkeit und gelangte dadurch zu einem vernichtenden Urteil über den Weimarer Staat. Er sah keine Möglichkeiten für Reformen mehr (3). Sein Begriff des Politischen beinhaltete ein Freund-Feind-Schema und den Kampf als entscheidendes Element. Sontheimer schrieb über Schmitts Beziehung zum Weimarer Staat: Seine "Auffassung von Demokratie, die auf der Vorstellung einer Identität von Regierenden und Regierten basierte, sowie seine Lehre vom Ausnahmezustand und der Dezision waren Antithesen zur repräsentativen parlamentarischen Demokratie" (4). Schmitt lieferte die staatsrechtliche Theorie für den totalen Staat (5).

Eine Sonderstellung unter den Staatsrechtlern nahm Hermann Heller ein. Auch er wandte sich gegen den Wertrelativismus. Im Gegensatz zu den konservativ-irrationalen Vertretern und zur Position C.Schmitts stand er (SPD) jedoch eindeutig auf dem Boden der

---

(1) Bauer,W., Wertrelativismus (1968), S. 304

(2) Sontheimer, K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 89

(3) Ebenda, S. 94 f.

(4) Ebenda, S. 97

(5) Kurzer Ausschnitt aus Schmitts Äußerungen zum totalen Staat in: Waldrich,H.P., Staat (1973), S. 272 ff.

republikanischen Staatsform. Irrationalen Wunschbildern setzte er eine rationale Analyse der Wirklichkeit des Staates und der Gesellschaft entgegen (1). Mit dieser politikwissenschaftlichen Betrachtungsweise stand Heller ganz in der Tradition der Arbeit an der DHfP in Berlin, an der er auch lehrte.

Der dilatorische Formelkompromiß der Weimarer Verfassung, wie Schmitt ihren Zweiten Teil bezeichnet hatte, führte während der 20er , dann verstärkt zu Beginn der 30er Jahre zu heftigen verfassungsrechtlich-politischen Diskussionen; sie wandten sich zunehmend gegen die Grundlagen dieser Republik, den Parlamentarismus und das Parteienwesen. U.a. ging es dabei um die Legitimität der aus der Novemberrevolution hervorgegangenen Republik, um das Kontinuitätsproblem in bezug auf das Deutsche Reich von 1871, um den Föderalismus (Einheits- oder Bundesstaat), das Verhältnis Preußens zum Reich, um die Betonung von repräsentativen und plebiszitären Elementen, von Rechts- und Sozialstaat, um die Bedeutung der Grundrechte, des Art. 48, um Parlamentarismus- und Parteienkritik, um Demokratie und Diktatur und um das Verhältnis der Judikative zur Legislative, d.h. das richterliche Prüfungsrecht.

Ernst Fraenkel (SPD) griff in mehreren Aufsätzen engagiert in diese Diskussionen ein. Er verteidigte die "dialektische Demokratie" der WRV gegen Bestrebungen, zu einer autoritativen Demokratie im Sinne C.Schmitts zu gelangen (2).
Im Rahmen eigener Vorschläge für eine behutsame Verfassungsreform trat er für die Einführung eines konstruktiven Mißtrauensvotums, für eine partielle

---

(1) Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962), S. 87 f.
Bauer,W., Wertrelativismus (1968), S. 349 ff.
vgl. auch: Heller,H., Grundrechte in: Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, 2. u. 3. Bd. Leipzig u.Berlin o.J., I, S. 1-23
Ders., Ideenkreise (1926)

Verstärkung des plebiszitären Elements bei der Aufhebung von Notverordnungen und für eine Einschränkung der Auflösungsbefugnisse des Präsidenten ein (1). Darüber hinaus wandte er sich gegen die unterschiedlichsten Vorschläge zur Wahlrechtsreform und gegen einen Staatsstreich von Rechts (2).

Diese staatsrechtlichen Kontroversen, die während des Bestehens der Weimarer Republik ausgetragen wurden, schlugen sich z.T. auch in den Entwürfen zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung nieder.

Bei den Konzeptionen für eine Politische Bildung und Erziehung gegen Ende der 20er Jahre wirkten sich sowohl Hellers, aber auch C.Schmitts Gedanken und Betrachtungsweisen von Staat und Politik im Sinne einer verstärkten Beachtung der realen Verhältnisse, der Soziologie und der Wissenschaft von der Politik aus.

Daneben wurden aber auch konservativ-irrationale Züge deutlich. So sah z.B. Johann Strunz, ganz im Sinne der damals weitverbreiteten Gemeinschaftsideologie, ein erstrebenswertes Ziel in der Schaffung einer deutschen Volksgemeinschaft, in der Nation, so daß auch Smends Integrationstheorie nicht ohne Einfluß auf diese Konzeption einer Politischen Propädeutik gewesen zu sein scheint (3).

Gerade unter dem Begriff der "Überparteilichkeit" konnten gegensätzliche Positionen zusammengefaßt werden. So waren völlig unterschiedliche Interpretationen möglich: sowohl im Sinne einer dialektischen Demokratie (Fraenkel) als auch einer irrationalen Gemeinschaftsideologie als auch eines über den Parteien stehenden Staates als auch im Sinne einer autoritären Demokratie, eines totalen Staates.

---

(2) Fraenkel,F., Verfassung, in: Ders., Soziologie (1968), S. 73-88, hier: S. 76 ff.

---

(1) Ders., Verfassungsreform, in: Ders., Soziologie (1968), S. 89-103, hier: S. 95 ff.

(2) Ebenda, S. 101 ff.

(3) Siehe Kap. 4.2.2.2.

4.2.3. Zeitungswissenschaft

Schon bald nach Erscheinen der ersten Zeitungen im 17. Jahrhundert waren diese Gegenstand einer mehr oder weniger wissenschaftlich orientierten Betrachtung geworden. Man setzte sich sowohl in Publikationen als auch in Universitätsveranstaltungen mit ihnen auseinander. Erst als, auf Grund des veränderten Charakters der Zeitungen gegen Ende des 18. Jahrhunderts, keine eindeutigen Aussagen mehr möglich waren, ließ das wissenschaftliche Interesse, soweit es in Universitätsveranstaltungen sichtbar wurde, vorübergehend nach, erlebte dann aber, im Rahmen wachsender Demokratisierungstendenzen, wieder einen deutlichen Aufschwung (1).
Gegen Ende des 19. Jahrhunderts und dann vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnte allgemein eine wachsende Auseinandersetzung mit dem Zeitungswesen festgestellt werden. Es gab mehrere Versuche, eine Zeitungskunde an den Hochschulen zu etablieren (2). Die zahlreichen unterschiedlichen Wissenschaften, welche diejenigen Hochschullehrer vertraten, die sich mit Problemen des Zeitungswesens beschäftigten, lassen sich u.a. aus einer Übersicht zeitungskundlicher Dissertationen entnehmen, die Jaeger zusammenstellte (3).
Von 1897 bis 1912 bestand unter Adolf Koch an der Universität Heidelberg ein journalistisches Seminar (4). Im Herbst 1916 konnte unter Karl Bücher das Institut

---

(1) Jaeger, K., Zeitungskunde (1926), S. 1 ff.
vgl. auch: Groth,O., Geschichte (1948)

(2) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 8 ff.
d'Ester,K., Zeitungswesen (1928), S. 5, 122 ff.

(3) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 85-97

(4) Ebenda, S. 10

für Zeitungskunde an der Universität Leipzig eröffnet werden (1). Weitere derartige Institute entstanden 1920 in Münster, 1924 in München, ferner in Berlin, Dortmund, Freiburg i.Br., Halle a.S., Hamburg, Kiel, Köln und Nürnberg (2). Das wachsende Interesse auch einer breiteren Öffentlichkeit zeigte sich bei der internationalen Zeitungsausstellung 1928 in Köln (Pressa)(3). Einige Schriften über das Zeitungswesen wandten sich auch an ein breiteres Publikum, wie es z.B. Arbeiten von d'Ester und Traub bewiesen (4).

Obwohl an zahlreichen Universitäten und Hochschulen des Deutschen Reiches zwar wiederholt Veranstaltungen abgehalten und Dissertationen über dieses Gebiet angenommen wurden, existierte, abgesehen von einigen außerordentlichen Professuren, bis 1933 kein ordentlicher Lehrstuhl für Zeitungswissenschaft (5).

Von Anfang an hatten sich neben Wissenschaftlern auch Praktiker mit Problemen des Zeitungswesens beschäftigt (6). Dabei stand neben einem allgemeinen theoretischen Interesse auch die Frage nach der Ausbildung von Journalisten im Vordergrund (7). Initiativen, welche sich auf diese Bestrebungen zurückführen ließen, führten schließlich u.a. zur Gründung des "Deutschen Instituts für Zeitungskunde" in Berlin.

Während der 20er Jahre wurde teilweise der Versuch unternommen, über eine bloße Zeitungskunde und / oder -wissenschaft hinauszugehen und eine umfassendere

---

(1) Ebenda, S. 14
Bücher wurde z.Z. der Weimarer Republik als der bedeutendste Wegbereiter der modernen Zeitungskunde angesehen.
Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 9
Münster,H.A., Zeitung (1935), S. 21
Vgl.: Bücher,K., Aufsätze (1926)

(2) d'Ester,K., Zeitungswesen (1928), S. 133 f.

(3) Pressa (1928)

(4) d'Ester,K., Zeitungswesen (1928)
Traub,H., Zeitungswesen (1928)

(5) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 19 ff.

(6) Groth,O., Geschichte (1948), S. 301 ff.

(7) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 36 ff.
Dagegen: d'Ester,K., Zeitungswesen (1928), S. 132

"Publizistik-Wissenschaft" zu etablieren (1). Zu dieser Zeit entstanden auch einige umfangreiche Handbücher. So Groths vierbändiges Werk über "die Zeitung", das "Handbuch der deutschen Presse" und das "Handbuch der internationalen Presse" (2).

Nach dem 30. Januar 1933 kam es, neben der allmählichen Gleichschaltung der Presse, auch zu einer Umorientierung der an den Hochschulen betriebenen Zeitungskunde, indem die "Ideologie" des Nationalsozialismus berücksichtigt wurde (3). Ein Beispiel für diese neue Zeitungskunde bot Hans A. Münsters Buch über "Zeitung und Politik", das 1935 erschien (4). Aufgrund der durch den Nationalsozialismus vollzogenen konsequenten Ablennung liberal-individualistischer Ideen spielte z.B. das Problem der Pressefreiheit im Gegensatz zu früher eine völlig untergeordnete Rolle. So lautete seit 1933 für Münster eine zentrale Frage: "inwieweit die Zeitungen eines Landes wirklich die Interessen des gesamten Volkes vertreten oder nur die Interessen einzelner Parteien, Gruppen oder Interessentenkreise" (5). Für das nationalsozialistische Deutschland könne der Staat diese Forderungen weitgehend gewährleisten, da Volk und Staat eins seien und der Volkswille durch Partei und Führer vertreten werde (6). Aufgrund dieser Konstruktion existierte im NS-Staat eine weitgehend homogene "Öffentliche Meinung" (7).

---

(1) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 67 f.
Groth,O., Geschichte (1948), S. 334 f.
d'Ester,K., Zeitungswesen (1928), S. 122

(2) Handbuch der Weltpresse (1931)
Handbuch der deutschen Tagespresse (1932)

(3) Groth,O., Geschichte (1948), S. 235 ff.

(4) Münster,H.A., Zeitung (1935)

(5) Ebenda, S. 7
vgl. auch: Groth,O., Geschichte (1948), S. 235 ff.

(6) Münster,H.A., Zeitung (1935), S. 15, 108
Groth,O., Geschichte (1948), S. 235 ff.

(7) Münster,H.A., Zeitung (1935), S. 151

4.2.4. Wissenschaftliche Politik

4.2.4.1. Bemühungen an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin

An der 1920 in Berlin gegründeten DHfP war man bemüht, Politik als Wissenschaft zu betreiben, d.h. aktuelle politische Probleme und Entwicklungen mit wissenschaftlichen Methoden zu beschreiben, zu analysieren und in einzelnen Fällen auch zur Lösung politischer Fragen mit beizutragen. Dieses Ziel sollte durch eine enge Zusammenarbeit mit Vertretern der Praxis erreicht werden (1).
Seit der Gründung stießen namhafte Wissenschaftler und Politiker zum Kreis der Mitarbeiter (2).
Im Laufe der Entwicklung der DHfP wurden sowohl der äußere Aufbau als auch die Studiengänge immer vielfältiger und differenzierter. Neben einer Erweiterung des allgemeinen Veranstaltungsangebots kam es zur Bildung neuer Abteilungen und neuer Kurse für bestimmte Berufsgruppen. So wurde 1922 ein "Seminar für Jugendwohlfahrt" gegründet (3). Ein Jahr später richtete man, in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt, den schon bei der Eröffnung der Hochschule von Dr.Simons angekündigten "Kurs für Anwärter des auswärtigen Dienstes" ein (4).
Seit 1925 fanden "Lehrgänge für Berufsberater" statt (5). Innerhalb des Sozialpolitischen Seminars wurde eine "Wirtschaftsschule" (6) eingerichtet. Zusätzlich entstand ein "Geopolitisches Seminar" (7).

---

(1) Vgl. Kap. 3.6.3.

(2) Jäckh,E., Politik (1930), Anhang, S. 301 ff.

(3) Jäckh,E., Das dritte Jahr. in: Deutsche Hochschule für Politik, I/1 (1923), S. 1-14, hier: S. 3 f. Mennicke, C., Sozialpolitisches Seminar. in: Jäckh, E., Politik (1930), S. 229-235

(4) Jäckh,E., Das dritte Jahr. in: a.a.O., S. 2 f.

(5) Lehrgang für Berufsberater. in: Deutsche Hochschule für Politik, III/2 (1925) S. 14

1926 wurde neben der Einrichtung eines Lehrstuhls der Carnegie-Stiftung (1) ein "Jugendseminar" gegründet (2), welches seit 1929 als "Staatsbürgerkundliches Seminar" (3) weitergeführt wurde. Dort fanden u.a. im Rahmen der Referendarausbildung die Lehrgänge für Politische Propädeutik statt (4).
Seit 1926 war ein Teil der Kurse an der DHfP in einem "Politischen Seminar" zusammengefaßt worden (5).
1930 ergänzte man den Aufbau noch um ein "Deutschtumsseminar" (6) und um ein "Eurasisches Seminar" (7). Hinzu kam die Einrichtung einer "Friedensakademie" als Stresemannstiftung (8).
Bedeutung maß man auch der Ausbildung der Journalisten bei. So boten sich die Veranstaltungen der Hochschule für eine fachliche Vor- und Weiterbildung an. Es kam recht bald durch E.Dovifat, dem Leiter des Zeitungskundlichen Instituts der Universität Berlin, zu einer Zusammenarbeit mit der DHfP auf diesem Gebiet. Auch Dozenten der DHfP setzten sich mehrfach mit Problemen der Presse auseinander (9).

---

(6) Mennicke,C., Wirtschaftsschule, in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, V/2 (1927), S. 9-14

(7) Geopolitisches Seminar, in: Deutsche Hochschule für Politik, III/2, S. 15
Grabowsky,A., Geopolitisches Seminar, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 236-238

---

(1) Mitteilungen, in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, IV/3, S. 32 f., Heft 5, S. 53

(2) Jahresfeier 1926, in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, IV/4, S. 41

(3) Semesterbericht. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, VII/1, S. 3

(4) Siehe Kap. 4.9.

(5) in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, III/4, S. 41 f.

(6) Thieme,K., Semesterbericht. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, VIII/5, S. 66
Boehm,M.H., Deutschtums-Seminar. in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 246 f.

(7) Thieme,K., Semesterbericht. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, VIII/5, S. 66
Cleinow,G., Eurasisches Seminar. in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 248-250

Neben der Möglichkeit zur fachlichen Ausbildung im Bereich der Politik wurden seit 1924 auch "Presse-Wochen" veranstaltet, die speziell für Journalisten und Redakteure gedacht waren (1).
Der fortschreitende Ausbau der Hochschule in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht legte schon bald nach Gründung der Hochschule den Gedanken nahe, festumschriebene Studiengänge mit einer Abschlußprüfung und einer entsprechenden Bescheinigung zu schaffen.
So entwickelte man eine Prüfungsordnung, die am 17.11.1923 durch den preußischen Minister f.W.,K.u.V. genehmigt wurde (2). Voraussetzung für die Prüfung war ein mindestens viersemestriges Studium mit der Teilnahme an den "zum Hauptkursus gehörenden Vorlesungen und Übungen". Die Prüfung konnte entweder für "die politischen Fächer" oder "für Sozialpolitik und Wirtschaftspolitik" abgelegt werden.
1925 wurde eine auf ein viersemestriges Studium abgestimmte Studienordnung herausgegeben. Die dort angeführten Bereiche umfaßten die "allgemeine Politik und politische Geschichte", die "Auswärtige Politik", die "Innere Politik", die "Rechtsgrundlagen der Politik", das "Pressewesen" und die "Volkswirtschaft" (3).
Aufgrund der in den ersten Jahren gesammelten Erfahrungen wurde 1927 eine straffere Gliederung des Studienganges ins Auge gefaßt und auch durchgeführt, die eine erfolgreichere Arbeit gewährleisten sollte.
Zu gewissen Schwierigkeiten war es teilweise wegen der unterschiedlichen Vorbildung der Teilnehmer

---

(8) Friedensakademie, in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, VIII/7, S. 97 ff.

(9) Heuss,Th., Presse, in: Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, 2. und 3. Bd., Berlin u. Leipzig o.J., S. 48-62

- - - - - -

(1) Mitteilungen. in: Deutsche Hochschule für Politik, II/4, S. 37

(2) Prüfungsordnung. in: Deutsche Hochschule für Politik, I/1, S. 15 f.

(3) in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, II/6, S. 57 f.

gekommen, die auch durch Proseminare und Ferienkurse nicht vollkommen beseitigt werden konnten. Nach dieser neuen Einteilung in eine seminaristische- und in eine akademische Abteilung war die Voraussetzung für den Eintritt in die akademische Abteilung (3 Semester) entweder der Nachweis eines abgeschlossenen Hochschulstudiums oder der erfolgreiche Abschluß der seminaristischen Abteilung der DHfP (1).
Im Laufe ihrer Entwicklung kam es zu zahlreichen internationalen Kontakten sowohl einzelner Mitglieder des Kollegiums als auch der Hochschule als Institution. Ein besonderes Verdienst hatte dabei Ernst Jäckh, der vor allem enge Verbindungen zu den USA herbeiführte (2). So war es im wesentlichen sein Verdienst, daß die Hochschule durch die Carnegie- und später durch die Rockefeller-Stiftung unterstützt wurde (3). Die Zusammenarbeit mit und zwischen ähnlichen ausländischen Instituten wurde 1928 institutionalisiert und in den folgenden Jahren weiter ausgebaut (4). Einen gewissen Anteil an der praktischen Politik hatte die DHfP bei der Konzipierung des Locarno-Vertrages und des Kellogg-Paktes (5).

Der von Ernst Jäckh anläßlich des 10jährigen Jubiläums der Hochschule herausgegebene Band "Politik als Wissenschaft" verdeutlichte vor allem in den Teilen I und II das realistische und breit angelegte Politikverständnis, welches der Arbeit an der DHfP zugrunde lag. Neue wissenschaftliche Strömungen und

---

(1) Wolfers,A., Aufbau, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 213-222

(2) Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 106 ff.

(3) Jäckh,E., Suhr,O., Geschichte (1952), S. 15

(4) Ebenda, S. 9 f.
Erste Internationale Tagung der Politischen Bildungsanstalten in Berlin. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, V/8, S. 105 f.

(5) Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952), S. 19
Jäckh,E., Beiträge zum Locarno- und Kellogg-Vertrag. in: Ders., Politik (1930), S. 3-12

Ansätze wurden aufgegriffen und gefördert. Dazu gehörten die Geopolitik, die vor allem durch Adolf Grabowsky vertreten wurde, die Beschäftigung mit dem Grenz- und Auslanddeutschtum unter Max Hildebert Boehm und die Schaffung eines Eurasischen Seminars, in dem Georg Cleinow und andere Mitarbeiter sich seit 1926 mit der Entwicklung der Sowjetunion, des europäischen Ostens und Asiens beschäftigten (1).

Die Arbeit an politischen Problemen war interdisziplinär und unter Einbeziehung möglichst unterschiedlicher politischer Standpunkte angelegt. Nach der Aussage von Hans Simons war man um weitgehende Sachlichkeit und wissenschaftliche Methoden bemüht (2). Zur außenpolitischen Bildungsarbeit an der Hochschule führte Hoetzsch u.a. aus: "Sie behandelt die, wie ich es immer ausdrücke, werdende Geschichte,die große außenpolitische Aktion mit allen ihren Voraussetzungen, die sich ja heute ungeheuer geweitet haben, bis hinein in die sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen, die Problematik der öffentlichen Meinung u.dergl.m." (3).
Albert Salomon sprach zum Bereich der Innenpolitik von einer "strukturanalytischen Soziologie" als "Realgeschichte" (4). Als Beispiel wies er auf die "Arbeitsgemeinschaften über die Weimarer Verfassung in der Praxis" hin, welche "wenigstens der Intention nach durchaus eine dynamische Darstellung der deutschen gesellschaftlichen Kräfte in ihrer Schichtung, Gegensätzlichkeit und besonderen Form" anstrebten (5). Als weitere Aufgaben führte er die kritische "Analyse der Organisation der Parteien,

---

(1) Siehe oben die Hinweise zum Ausbau der DHfP.

(2) Simons,H., Lehre, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 203-210; hier: S. 206 f.

(3) Hoetzsch,O., Außenpolitische Bildung, in: Jäckh, E., Politik (1930), S. 13-19; hier: S. 16

(4) Salomon,A., Innenpolitische Bildung, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 94-100; hier: S. 103

(5) Ebenda, S. 104

ihrer Zusammensetzung, ihrer Finanzierung, ihrer Presse" usw. an (1). Mit diesen Fragen beschäftigte sich Sigmund Neumann in seiner Untersuchung über "Die Parteien der Weimarer Republik" (2). Das von Salomon angesprochene "Verhältnis der politischen Ideen - zu ihrer Wirksamkeit und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt" (3) hatte Heller bearbeitet (4). Diese vielfältigen wissenschaftlichen Ansätze an der DHfP beeinflußten stark die Konzeptionen zur Politischen Bildung und Erziehung.

4.2.4.2. Der Ansatz Karl Mannheims

Parallel zu den Bemühungen an der DHfP forderten seit Mitte der 20er Jahre auch stärker soziologisch orientierte Wissenschaftler zunehmend die Beachtung der gesellschaftlichen und politischen Realität. Neben Hans Freyer ist in dem Zusammenhang vor allem Karl Mannheim zu nennen. Aufgrund seines wissenssoziologischen Ansatzes gelangte er zu ähnlichen Forderungen im Hinblick auf eine wissenschaftliche Politik, wie sie seit 1920 an der DHfP in Berlin verwirklicht wurde (5). Ebenso wie Jäckh und seine Mitarbeiter kam auch Mannheim bei seinen Überlegungen zu dem Resultat, daß "Politik als Wissenschaft" innerhalb bestimmter Grenzen möglich sei. Für ihn kam es bei der Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse vor allem darauf an, die soziale "Seinsgebundenheit des politischen Denkens" aufzudecken (6).

---

(1) Ebenda, S. 105

(2) Neumann,S., Parteien (^{3}1973) (Die Originalausgabe erschien 1932 mit dem Titel "Die politischen Parteien in Deutschland".)

(3) Salomon,A., Innenpolitische Bildung, in: Jäckh,E., Politik (1930), S. 106

(4) Heller,H., Ideenkreise (1926)

(5) Mannheim,K., Ideologie (^{3}1952)
Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das dritte Kapitel "Ist Politik als Wissenschaft möglich?"

(6) Ebenda, S. 109

Ähnlich wie dies bereits an der Berliner Hochschule für Politik verwirklicht war, forderte auch Mannheim eine Anstalt, in der nicht nur Parteiwissen, sondern das "Wissen vom Werden des gesamten politischen Feldes" erforscht und gelehrt werden sollte (1). Zu dieser Zielsetzung führte er u.a. aus: "Alle politischen Aspekte sind nur Teilaspekte, weil die historische Totalität stets zu umfassend ist, als daß die einzelnen aus ihr entstehenden Beobachtungswarten je den Überblick über das Ganze erschlössen. Aber gerade deshalb, weil alle diese Beobachtungsaspekte in demselben Strome des Geschichtlichen und Sozialen aufkommen, weil also ihre Partikularität im Elemente einer werdenden Ganzheit sich konstituiert, ist die Möglichkeit ihrer Gegenüberstellung gegeben und ihre Zusammenschau eine stets von neuem gestellte und zu vollziehende Aufgabe" (2). Diese Aufgabe könne vor allem durch die "sozial freischwebende Intelligenz" verwirklicht werden (3), die jedoch bereits in der Jugend durch eine entsprechende Erziehung darauf vorbereitet werden müsse (4). Zu den Zielen und Methoden einer derartigen Bildung schrieb Mannheim: "Dieses sich stets Neu-Einstellen auf immer wieder neu sich gestaltende Konstellationen ist die grundlegend praktische Fähigkeit des stets aktive Orientierung suchenden Bewußtseins. Diese Fähigkeit zu erwecken, wach zu halten und an jeglichem Stoff sich bewähren zu lassen, ist die spezifische Aufgabe politischer Bildung"(5). "So scheint es ganz sicher zu sein, daß die Zusammenhänge im spezifisch politischen Spielraume nur in wirklicher Realdiskussion erfaßt werden können. Daß z.B. hier der Lehrbetrieb um unmittelbar aktuelle miterlebbare Ereignisse konzentriert sein muß, um

---

(1) Ebenda, S. 130
(2) Ebenda, S. 132
(3) Ebenda, S. 135
(4) Ebenda, S. 141
(5) Ebenda, S. 154

die Fähigkeit zur aktiven Orientierung unmittelbar zu wecken, ist zweifellos" (1). Damit hatte Mannheim ähnliche Ziele angesprochen wie sie der Konzeption der "Politischen Propädeutik" zugrunde lagen, ohne daß ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen beiden festgestellt werden konnte. Dennoch verdeutlicht diese Parallelität die Verbreitung derartiger Denkansätze gegen Ende der 20er Jahre und wohl auch ihre Notwendigkeit in der damaligen Situation.

---

(1) Ebenda, S. 161

4.3. Diskussionen in pädagogischen Zeitschriften

Für den Zeitraum gegen Ende der 20er und zu Beginn der 30er Jahre läßt sich in den hier herangezogenen pädagogischen Zeitschriften eine Häufung von Beiträgen zur staatsbürgerlichen - oder politischen Bildung und Erziehung feststellen. Eine derartige Schwerpunktsetzung wird vor allem im Jahrgang 1930 der "Monatsschrift für höhere Schulen" sichtbar, die seit diesem Jahr von Adolf Grimme, dem sozialdemokratischen preußischen Kultusminister, herausgegeben wurde (1). 1931/32 fand im "Deutschen Philologen-Blatt" eine intensive Diskussion um eine politische Gegenwartskunde statt (2). Die Jahrgänge 1929 bis 1932

---

(1) Der Jahrgang 1930 der "Monatsschrift für höhere Schulen" enthielt folgende hier relevante Aufsätze:
Schönbrunn,W., Demokratisch-republikanische Erziehung. in: Ebenda, S. 537-549
Hohmann,W., Grundfragen, in: Ebenda, S. 550-564
Heller,H., Möglichkeiten, in: Ebenda, S. 564-566
Schulte,K., Jugendkunde, in: Ebenda, S. 567-575
Mommsen,W., Geschichtsunterricht, in: Ebenda, S. 578-587
Lötschert,H., Erdkunde, in: Ebenda, S. 587-598
Herkner,H., Staatsbürgerkunde, in: Ebenda, S. 598-608
Hoetzsch,O., Politische Erziehungsarbeit, in: Ebenda, S. 608-618
Cohn,W., Unterricht, in: Ebenda, S. 618-621
Hencke,A., Staatsbürgerkunde, in: Ebenda, S. 625-629
Siehe auch: Grimme,A., Jahrgang, in: Ebenda, S. 1-4
Ders., Herausgeberwechsel, in: Ebenda, S. 161
Grimme behielt auch nach seiner Ernennung zum preußischen Minister f.W.,K.u.V. sein Amt als Herausgeber der Zeitschrift bei.

(2) Schnee,H., Gegenwartsfragen, in: Deutsches Philologenblatt 1931, S. 41-44
Gronemann,W., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologenblatt 1931, S. 102 f.; S. 688
Reinhardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologenblatt 1931, S. 360f.
Ders., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologenblatt 1932, S. 30 f.
Sierig,E., Tagesfragen, in: Deutsches Philologenblatt 1931, S. 506 f.
Lötschert,H., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologenblatt 1932, S. 80
Hirschelmann,W., Fragen, in: Deutsches Philologenblatt 1932, S. 156 f.

der "Erziehung" enthielten umfangreichere Aufsätze, die z.T. grundsätzliche Probleme der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung erörterten (1).
Neben dieser quantitativen Zunahme markierten qualitative Veränderungen eine eindeutige Abgrenzung dieser Phase am Ende der Republik von den vorangegangenen Entwicklungen. Die bereits ansatzweise sichtbar gewordenen Konzeptionen, welche auf eine weitgehend die Republik akzeptierende politische Gegenwartskunde, auf Einbeziehung von Zeitungen in den Unterricht, auf eine Politische Propädeutik hinausliefen, gewannen zunehmend an Einfluß.
Diese Intensivierung der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung ergab sich durch die gesteigerte politische Radikalisierung im Parlament und auf der Straße, die sich auch negativ auf die Schule und die Schüler auswirkte. Schlagworte und Straßenkämpfe bestimmten in wachsendem Maße die politische Auseinandersetzung.
Diese Zustände verstärkten die immer latent vorhanden gewesenen antidemokratischen und antiparlamentarischen Strömungen. Ideen von Vertretern der konservativen Revolution fanden zunehmend Beachtung (2). Parallel

---

(1) Weniger,E., Frage, in: Die Erziehung 1929, S. 148-171
Johannsen,H.M., Völkerbund, in: Die Erziehung 1929, S. 449-455
Giese,G., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 83-100, 149-160
Haacke,U., Zusammenarbeit, in: Die Erziehung 1931, S. 27-40, 160-177
Litt,Th., Idee, in: Die Erziehung 1931, S. 341-368
Lehmensick,E., Politisierung, in: Die Erziehung 1931, S. 382-389
Weitsch,E., Politische Invasion, in: Die Erziehung 1931, S. 691-698
Litt,Th., Hochschule, in: Die Erziehung 1932, S. 134-148
Engelmann,S., Aufbau, in: Die Erziehung 1932, S. 321-335

(2) Vgl. Sontheimer,K., Antidemokratisches Denken (1962)
Mohler,A., Konservative Revolution (^{2}1972)
Stern,F., Kulturpessimismus (1963)

dazu wurden in der Staatsrechtslehre, die durch den Wertrelativismus-Streit geprägt war, Modelle einer mehr oder weniger radikalen Parlamentarismusreform bis hin zur Überwindung dieser Staatsform erörtert (1).

Gegen diese unterschiedlich ausgeprägten antirepublikanischen Tendenzen verbanden sich Kräfte, die die republikanische Staatsform, ggf. reformiert, erhalten wollten, mit solchen, die nicht nur die Staatsform, sondern den Staat und z.T. die Volksgemeinschaft durcn die parteipolitische Radikalisierung gefährdet sahen.
Beide Gruppen wollten dem durch Intensivierung der entsprechenden Erziehung entgegenwirken. Dabei betonte die erste mehr die konkrete Republik von Weimar, die Behandlung aktueller politischer Probleme, während Vertreter der zweiten Gruppe noch weitgehend von Staatsbürgerkunde und staatsbürgerlicher Erziehung sprachen.
Gemeinsam vertraten sie jedoch als Ziele, Erziehung zur Objektivität und Toleranz, zur Einordnung in die Gemeinschaft und zum Dienst am Staat. Das Nahziel dieser Bemühungen war eine Entfanatisierung der Jugend.

4.3.1. Grundlegende Erörterungen über die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung

In der Endphase der Republik fand noch einmal eine grundsätzliche Auseinandersetzung um Begründung, Aufgabe und Standort der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung statt. In den vorangegangenen Jahren hatten sich vor allem Kerschensteiner, Spranger und Litt mit diesen Problemen ausführlich publizistisch

(1) Siehe Kap. 4.2.2.

beschäftigt (1). Daran knüpften nun verschiedene Arbeiten an, z.T. als Bestandsaufnahme, z.T. aber auch als Weiterführung oder als Kritik.

So wies Erich Weniger 1929 darauf hin, daß im Hinblick auf die staatsbürgerliche Erziehung die Theorie die Praxis noch weitgehend im Stich lasse (2). Er wollte die Notwendigkeit einer geisteswissenschaftlichen Begründung der staatsbürgerlichen Erziehung nachweisen (3). Es handelte sich dabei im wesentlichen um eine kritische Bestandsaufnahme, die zwar noch zu lösende Fragen thematisierte, jedoch keine Lösungen anbot (4).

In Anlehnung an Radbruch und Strunz sollte nach Weniger der konkret-gegenwärtige Staat den Bezugspunkt für die staatsbürgerliche Erziehung darstellen (5), die er gegen sittliche- oder Gemeinschaftserziehung und politische Bildung abgrenzte (6).

"Politische Bildung geht auf Vergegenwärtigung der politischen Lebensform, des sachgemäßen politischen Verhaltens und Handelns und ihrer Bedingungen und Möglichkeiten. Die staatsbürgerliche Erziehung übermittelt dem politischen Handeln die Inhalte und vor allem die Bindungen, aber sie wird auch für den gefordert, der über den Kreis seiner staatsbürgerlichen

---

(1) Kerschensteiner,G., Staatsbürgerliche Erziehung (8 1925)
Ders., Begriff (9 1961)
Ders., Erziehung, in: Neues Reich Jg.2 1920, Heft 6, S. 6-8
Ders., Verwirklichung, in: V.u.G. 1928, S. 193 ff.
Litt,Th., Geschichte (2 1925)
Ders., Individuum (3 1926)
Ders., Grundlagen, in: Lampe,F.,Franke,G.H., Staatsbürgerliche Erziehung (1926), S.19-38
Spranger,E., Staat, in: V.u.G. 1919, S. 161-174
Ders., Bildungsideal, in: V.u.G. 1918, S. 49-54

(2) Weniger,E., Frage, in: Die Erziehung 1929, S. 148-171

(3) Ebenda, S. 150

(4) Beschreibung und kritische Bewertung bisheriger Versuche seit 1919, Ebenda, S. 150 ff.

(5) Ebenda, S. 159 f.

(6) Ebenda, S. 161 f.

Pflichten hinaus nicht tätig ist. Die politische Erziehung ist also mehr als staatsbürgerliche Erziehung, sie tritt zu ihr hinzu" (1). Mit dieser relativ engen Definition von "politischer Bildung" im Sinne einer weitgehenden Beschränkung auf die politische Tätigkeit, wurde er den Erfordernissen einer parlamentarischen Demokratie nicht gerecht. In der parteienstaatlichen Republik von Weimar kam es auch für den sich auf die Teilnahme an Wahlen beschränkenden Bürger darauf an, in politischen Kategorien zu denken, innere und äußere Politik aufmerksam zu verfolgen und sich ein eigenes begründetes Urteil zu bilden.
Weniger distanzierte sich sowohl von Litts Kritik an harmonisierenden Theorien der Staatspädagogik (2) als auch von Gieses weitgehender Ignorierung der staatlichen Realitäten (3). Er plädierte für Autonomie der Pädagogik gegenüber Ansprüchen der Politik (4), blieb allerdings eine genaue Abgrenzung beider Bereiche schuldig. Als besondere Probleme stellte er die Haltung der Lehrer, die Frage der Objektivität, Toleranz und das äußere Erscheinungsbild des Staates selbst, z.B. in der Schule, heraus (5). Erst nach ihrer befriedigenden Lösung hielt Weniger eine Lehre als besondere Staatsbürgerkunde, in deren Mittelpunkt die Reichsverfassung stehen sollte, für erfolgversprechend (6).

Auch Gerhard Giese setzte sich 1930 in zwei Aufsätzen mit den Konzeptionen Kerschensteiners, Litts und Sprangers auseinander (7). Er bemühte sich um

---

(1) Ebenda, S. 162. Zur politischen Bildung sah Weniger in der Literatur der letzten Zeit einige positive Ansätze. Ebenda, Anm. 15.

(2) Ebenda, S. 164 f.

(3) Ebenda, S. 165 ff.

(4) Ebenda, S. 163 f.

(5) Ebenda, S. 167 ff.

(6) Ebenda, S. 171

eine Konzeption staatsbürgerlicher Erziehung, die einen möglichst weitgehenden Konsensus ermöglichte. Dies war in der damaligen Situation jedoch nur durch Abstraktion von der gegenwärtigen Staatsform möglich. Giese sprach von der "Unmöglichkeit, allein vom liberal-demokratischen Staatsgedanken aus und damit auch 'im Geist der Weimarer Verfassung' zu einer Staatserziehung zu kommen, weil für jeden aufmerksamen Betrachter unserer Zeit unter uns ein ganz anderes Denken vom Staat lebendig geworden ist, als es der Weimarer Verfassung zugrunde liegt" (1). Die Möglichkeit für die Jugend, über die gegenwärtigen Verhältnisse hinauszugehen, müsse, nach seiner Meinung, berücksichtigt werden (2). Er wies auf geeignete Bausteine für eine Staatspädagogik hin, die Kerschensteiner, Litt und Spranger bisher geliefert hätten (3). Dabei vernachlässigte er Unterschiede und stellte als allen drei gemeinsam die Forderung nach einer "Erziehung zum Staat" heraus, "die zu tätiger Pflichterfüllung und zum Dienst am Ganzen vorbereitet, die Bildung des einzelnen erst vollendet sein läßt durch seine Einordnung in die überindividuelle Gemeinschaft, sich aber doch fernhält vor einer bedingungslosen Dienstbarkeit gegenüber dem Gegenwartsstaat und vor Verquickung des Staatserziehungsgedankens mit parteipolitischen Gesichtspunkten" (4).

---

(7) Giese,G., Staat, in: V.u.G. 1930, S. 69-86
Ders., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 83-100, 149-160
vgl. auch: Hohmann,W., Grundfragen, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 550-564
Ebenso wie Giese trat auch er für eine überparteiliche Betrachtung des Staates, den er als "Einheit von Gegensätzen" sah, ein und hielt es für falsch, den gegenwärtigen Staat als etwas endgültiges darzustellen.

---

(1) Giese,G., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 90

(2) Ebenda, S. 91

(3) Ebenda, S. 94

(4) Ebenda, S. 94 f.

Diese konservative Position, die von der konkreten Republik weitgehend abstrahierte und deshalb wohl als die Republik indirekt bedrohende Haltung bewertet werden kann, ließ sich auch von der Richtung der Pädagogik her begründen, die versuchte, jeweils das "wirklich Bildende", hier "das in der besonderen Gestalt des gegebenen Staates Allgemeingültige" herauszuarbeiten (1). Unter diesem Aspekt lobte Giese besonders Kerschensteiners, von der jeweiligen Staatsform weitgehend unabhängige, Gedanken (2).
Als besonders wertvoll, auch für die Gegenwart, stellte er Hegels Staatsvorstellung heraus (3). Für die Staatserziehung zog Giese zwei Konsequenzen: einmal müsse das "Substantielle" des Staates im Mittelpunkt stehen und nicht eine einseitige Auffassung vom Staate, und zweitens stelle sich der Staat als eine "Einheit der Gegensätze" dar (4). Daraus leitete Giese seine konservativen Forderungen an die Staatserziehung ab. Sie müsse "dann darin bestehen, den einzelnen zum Glied dieses Ganzen zu bilden. Sie muß den sittlichen Willen wecken, sich in freiem Dienst und in Pflichterfüllung dem Staat hinzugeben und so den Staat in der Brust seiner Bürger begründen als Willen zum Staat, als Staatsgesinnung" (5).

Litt dagegen argumentierte, in kritischer Auseinandersetzung mit Kant, teilweise realistischer (6). Er leugnete die häufig vorgenommene eindeutige Trennung zwischen "Idee" und "Wirklichkeit" (7) des Staates. Vielmehr seien beide eng miteinander verknüpft und aufeinander angewiesen. So sei die Machtfunktion vom Wesen des Staates nicht abzulösen (8).

---

(1) Giese,G., Staat, in: V.u.G. 1930, S. 70
(2) Ebenda, S. 71
(3) Giese,G., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 95 ff.
vgl. auch: Sturm,K.F., Hegel, in: Die Deutsche Schule 1931, S. 641-651
(4) Giese,G., Staat, in: Die Erziehung 1930, S. 100, 150 f.
(5) Ebenda, S. 150
Giese,G., Staat, in: V.u.G. 1930, S. 73
(6) Litt,Th., Idee, in: Die Erziehung 1931, S. 341 ff.

Andererseits lasse sich eine gewisse Kontinuität der "Staatspersönlichkeit", über Veränderungen der Staatsform hinweg, erkennen (1). Aus diesen Überlegungen leitete Litt einige Ziele für die staatsbürgerliche Erziehung ab. So sollte zur Achtung vor dem gegenwärtigen Staat, aber auch seiner früheren Formen erzogen werden (2). Realistisch definierte er Politik als zielgerichtetes Handeln, orientiert an den Erfordernissen und Möglichkeiten des Augenblicks (3). In Übereinstimmung mit dem größten Teil der Pädagogen wandte auch er sich gegen eine einseitige Beeinflussung der Schüler durch den Erzieher (4).

Noch eindeutiger als Litt trat Steinbeck für eine Erziehung der Jugend zum deutschen republikanischen Gegenwartsstaat ein (5). In Übereinstimmung mit Kerschensteiner bezeichnete er die staatsbürgerliche Erziehung als "Erziehung selbst" (6). Das zugrundezulegende Bildungsideal sei nur aus der wissenschaftlichen Erkenntnis der Gegenwart und aufgrund eines Zukunftsbildes abzuleiten. Gerade in einer Demokratie komme der staatsbürgerlichen Bildung eine besondere Bedeutung zu (7). Trotz dieser republikfreundlichen Haltung und der Einsicht in die Bedeutung einer ausreichenden Kenntnis der gegenwärtigen politischen Lage (8), argumentierte

---

(7) Ebenda, S. 347, 350
(8) Ebenda, S. 354 ff.

---

(1) Ebenda, S. 361
(2) Ebenda, S. 362
(3) Ebenda, S. 363
(4) Ebenda, S. 366 f.
(5) Steinbeck,W., Idee , in: V.u.G. 1932, S. 563-576
(6) Ebenda, S. 563
(7) Ebenda, S. 566 f.
(8) Ebenda, S. 575 f.

Steinbeck wiederholt als unpolitischer Pädagoge, wenn er etwa als Ziel der Erziehung "die kulturbewußte, kulturschaffende Persönlichkeit im Staate" nannte (1). Er machte Bedenken gegen den Erfolg einer einseitigen Sozialerziehung geltend, denn "nur auf Grund der eigenen, individuellen Werthaltung" entstehe "die von allen gleichmäßig getragene Staatseinheit" (2). Mit seiner Betonung der Individualerziehung ebenso wie durch den Hinweis auf den Wert von Kenntnissen hob er sich z.T. von anderen Autoren ab.

Bereits 1929/30 hatte sich Federhofer, als ein Vertreter aus dem katholischen Lager, in der "Neuen Erziehung" ausführlich zur staatsbürgerlichen Erziehung geäußert (3). Insgesamt können seine Ausführungen als konservativ mit völkischen und sozialen Aspekten eingestuft werden. Für entscheidend hielt er das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Der Staat sei lediglich Mittel, nicht Zweck, so daß auch der Staatsform nur sekundäre Bedeutung zukomme. Höher zu bewerten sei das Volk als naturhafte Gemeinschaft. In diesem Sinne betrachtete Federhofer als Ideal den organischen Volksstaat. Konkreter forderte er die Anerkennung einer überparteilichen, völkischen Soziallehre und in Schule und Elternhaus eine Erziehung zur Gemeinschaft, zum sittlichen Gemeinwesen, zur Achtung vor dem Wert der Arbeit. Ferner sollten Kenntnisse wirtschaftlicher, sozialer und rechtlicher Art vermittelt werden.

---

(1) Ebenda, S. 568

(2) Ebenda, S. 570

(3) Federhofer,F., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die neue Erziehung 1929, S. 358-365, 443-447, 531-535, 598-605, 679-685, 791-796, 865-875, 934-938
Jg. 1930, S. 97-103

4.3.2. Der Beitrag des Geschichtsunterrichts

Auch in dieser Phase wiesen zahlreiche Autoren auf die besondere Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die staatsbürgerliche oder politische Bildung und Erziehung hin.
Während Reinhardt den Wert der alten Geschichte herausstellte (1), forderte man in der Mehrzahl die Heranführung des Geschichtsunterrichts an die unmittelbare Gegenwart (2). Dadurch konnte die Voraussetzung für das Verständnis der gegenwärtigen Zustände und Probleme geschaffen werden. Bei diesen Tendenzen zur verstärkten Behandlung der Zeitgeschichte ging der Geschichtsunterricht unmittelbar in eine politische Bildung über.
Darüber hinaus wurden Vorschläge unterbreitet, durch spezielle Methoden und Inhalte während des gesamten geschichtlichen Durchgangs politisch zu bilden. In diesem Sinne sprach man von "Erziehung zu geschichtlichem Denken" (3), die Gegenwart sollte aus der Vergangenheit verstanden werden (4), die Schüler sollten gegen Mißbrauch geschichtlicher Tatbestände - gegen Legendenbildungen - gewappnet (5) und auch zu der Erkenntnis geführt werden, daß frühere Lösungen nicht für die Gegenwart übernommen werden können (6). Durch arbeitsunterrichtliche Verfahren sollten die Schüler bereits an historischen Stoffen einen "Blick ...in die Werkstatt des Staatsmannes" tun (7).

---

(1) Reinhardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 30 f.

(2) Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 533-542, hier: S. 533
Hartig,P., Methode, in: V.u.G. 1931, S. 534-539
Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 34-44, hier: S. 38
Schnabel,F., Gegenwartsfragen, in: Pädagogisches Zentralblatt 1932, S. 200 ff., hier: S. 200

(3) Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 538

(4) Mommsen,W., Geschichtsunterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 582

(5) Ebenda, S. 580

(6) Ebenda, S. 583

(7) Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 39

Rühlmann nannte als wichtiges Ziel des so verstandenen Geschichtsunterrichts die Weckung und Entwicklung eines nachempfindenden und nachprüfenden Verständnisses für die seelischen Vorgänge bei wichtigen Entscheidungen der handelnden Staatsmänner (1). Während hier die Gefahr einer einseitigen Personalisierung der Geschichte noch möglich war, forderte Mommsen allgemeiner und umfassender, die auch in der Vergangenheit vorhanden gewesenen unzähligen Schwierigkeiten und Hemmnisse für politisches Handeln aufzudecken, und so dem möglichen Trugschluß entgegenzuwirken, als wenn ideale Ziele der Staatsmänner direkt in die Tat umgesetzt werden konnten (2). Für eine verstärkte Beachtung der Parteigeschichte setzte sich Hans Mähl 1930 auf der Hauptversammlung des Deutschen Geschichtslehrerverbandes ein (3).

Sowohl für einen derart angelegten geschichtlichen Durchgang als auch für die Darstellung der Gegenwartsgeschichte, der Jahre nach 1914, wurden methodisch Längs- und auch Querschnitte vorgeschlagen (4). Mit der Behandlung der Zeit von 1919 bis 1928 setzte sich Preller in einem Aufsatz in V.u.G. 1929 ausführlicher auseinander (5). Wegen der beschränkten zur Verfügung stehenden Zeit (er forderte sechs bis acht Wochen) schlug er einige thematische Längsschnitte vor. Eine derartige Stoffgliederung nach sachlich-systematischen Gesichtspunkten hielt er für unumgänglich. Methodisch sollte neben lebendigen Darstellungen durch den Lehrer der Arbeitsunterricht besonders gepflegt werden. Wie zahlreiche andere Autoren auch, forderte Preller Übungen im Zeitungslesen (6).

---

(1) Rühlmann,P., Staatsgedanke, in: ADLZ 1929, S. 1061 f.

(2) Mommsen,W., Geschichtsunterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 583 f.

(3) Mähl,H., Parteigeschichte, in: V.u.G. 1930, S. 462-474

(4) Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 42
Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 536 ff.
Ausführlicher: Ders., Geschichte (1931)

(5) Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 533 ff.

In diesem Sinne einer arbeitsunterrichtlich verstandenen "produktiven Quellenbenutzung" argumentierte ebenfalls Paul Hartig (1). Unter dem Aspekt einer problemorientierten, möglichst objektiven Darstellung gegenwärtiger Politik sollte, auf Grund unterschiedlicher Quellen, kontradiktorisch, mit Erörterung des Für und Wider, vorgegangen werden (2).
Diejenigen Autoren, die die Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht forderten, stellten sich damit zunächst auf den Boden der bestehenden Ordnung, d.h. der Republik der Weimarer Verfassung. Ziele des Unterrichts waren demnach die Erkenntnis der Wirklichkeit (3) und die Befähigung der Jugend, aktuelle Probleme zu verstehen (4). Allerdings wies man mehrfach auf den relativen, historisch bedingten und veränderbaren, Charakter der gegenwärtigen Staatsform hin. So sprach Baustaedt davon, daß der Unterricht dem Volk dienen solle und nicht einer bestimmten Staatsform (5). Mommsen forderte zwar einerseits die Erziehung zum pflichtbewußten Staatsbürger des demokratisch-republikanischen Staates der WRV, wollte andererseits aber die Möglichkeit der Kritik und Fortentwicklung gewahrt wissen. Dies schloß bei der geschichtlichen Betrachtung einseitig demokratisch-republikanische Maßstäbe aus (6).
Ansätze zu einer speziell deutschen Erziehung im Geschichtsunterricht wurden mehrfach deutlich. So sollte den Schülern der deutsche Staat als ihr

---

(6) Preller,H., Behandlung. in: V.u.G. 1929, S. 536 ff.
Zur Notwendigkeit des Zeitungslesens:
Ebenda, S. 533
Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 38
Siehe Kap. 4.3.7.

- - - - - -

(1) Hartig,P., Methode, in: V.u.G. 1931, S. 536

(2) Ebenda, S. 536 ff.

(3) Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 535

(4) Baustaedt, C., Erziehung.in: V.u.G. 1931, S. 44
Gronemann,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 688

(5) Baustaedt,C., Erziehung.in: V.u.G. 1931, S. 41

(6) Mommsen,W., Geschichtsunterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 578 f.

Wirkungskreis und ihre eigene Verwobenheit mit dem Gemeinwesen sichtbar gemacht werden (1). Baustaedt forderte die Erkenntnis der politischen Eigenart des deutschen Volkes (2) und Mommsen vertrat an inhaltlichen Zielsetzungen u.a. die Stärkung des Anschlußgedankens (3).

Praktische Hinweise für einen damals "modernen" Geschichtsunterricht gab der von Grabert und Hartig herausgegebene Sammelband "Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte" (4). Er enthielt Beiträge zum Geschichtsunterricht von Steudel, Schmidt, Kumsteller, Haacke, Budde, Hack, Henche, Gebert und Gehl. Der zuletzt genannte beschäftigte sich mit dem Thema "Politische Propädeutik im Geschichtsunterricht der Mittelstufe" (5). An historischen Stoffen sollte politisch gebildet werden, indem das Dynamische, Kontroverse und Offene besonders herausgestellt wurde. Daneben sollten auch aktuelle Probleme besprochen werden. Ziel sei eine Erziehung zur Objektivität, aber nicht zur Neutralität. Ebenfalls für eine "Gegenwartskunde" neben dem Geschichtsunterricht sprach sich Haacke aus (6). Er wies dabei auf die Verwendung von Tageszeitungen hin.

---

(1) Preller,H., Behandlung, in: V.u.G. 1929, S. 539

(2) Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 38

(3) Mommsen,W., Geschichtsunterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 585

(4) Grabert,W.,Hartig,P., Unterricht (1929)

(5) Gehl,W., Politische Propädeutik, in: Grabert,W., Hartig,P., Unterricht (1929), S. 184-194

(6) Haacke,U., Geschichtsunterricht, in: Grabert,W., Hartig,P., Unterricht (1929), S. 194-207

4.3.3. Konkrete Probleme einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Neben den mehr grundsätzlichen Erörterungen beschäftigte sich die Mehrzahl der in der pädagogischen Zeitschriftenliteratur veröffentlichten Aufsätze mit Problemen, die weitgehend mit der Unterrichtspraxis in den Schulen zusammenhingen und bereits in den Jahren zuvor diskutiert worden waren. Im einzelnen handelte es sich um Ziele, Methoden, z.T. schon wieder um die Frage Fach oder Prinzip, um den Beitrag einzelner Fächer, die Gewichtung von Belehrung und Erziehung usw. Zu einer regelrechten Diskussion über einige dieser Aspekte kam es 1931/32 im "Deutschen Philologen-Blatt". Den unmittelbaren Anlaß bildete ein Aufsatz von Heinrich Schnee über "politische und staatsbürgerliche Gegenwartsfragen im Unterricht" (1). Darin forderte er eine eindeutige Ausrichtung der Erziehung auf die gegenwärtige Republik. Aufgrund mehrjähriger eigener Praxis und von Erfahrungen an seiner Schule unterbreitete er Vorschläge zur Zielsetzung und Gestaltung des Unterrichts. Er begrüßte die preußische Regelung des staatsbürgerlichen Unterrichtsprinzips. Im Kollegium müsse als Voraussetzung zumindest der Wille zur Objektivität vorhanden sein. Das Kollegium der Oberrealschule, an der er unterrichtete, hatte gemeinsam bemerkenswerte Leitsätze festgelegt, in denen unter den Zielen zwar von "Erziehung zur lebendigen Staatsgesinnung, zur Vaterlandsliebe und zum Gemeinschaftsgeist" gesprochen wurde, die sich andererseits aber eindeutig auf den Boden der Republik von Weimar stellten und in realistischer Sicht politische Gegenwartsfragen und auch die politischen Parteien behandeln wollten. In Punkt 5 hieß es: "Staatsbürgerliche Belehrung darf sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränken, sondern muß zur

---

(1) Schnee,H., Gegenwartsfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 41-44

politischen Propädeutik werden, d.h. zur Einführung unserer Jugend in die Politik, um sie zur Objektivität zu erziehen und zu aktivieren" (1). Methodisch schlug Schnee u.a. einen verstärkten Einsatz von politischen Tageszeitungen aller Parteirichtungen vor. An Hand einiger Unterrichtsbeispiele wies er auf die Erfolgsaussichten eines derart konzipierten Unterrichts hin (2).
Im Hinblick auf die von Schnee vorgelegten Leitsätze trat Gronemann für ein selbständiges Fach ein (3). Im Sinne Schnees argumentierte dagegen Reinhardt (4). Darüber hinausgehend betonte er den besonderen Wert der Geschichte, vor allem der alten Geschichte (5). Zusätzlich zum eigentlichen Unterricht könnten Besichtigungen veranstaltet, eine Selbstverwaltung eingeführt und in speziellen Arbeitsgemeinschaften politische Gegenwartsfragen besprochen werden (6). Lötschert griff diesen Disput noch einmal auf (7). Er unterschied zwischen staatsbürgerlicher Erziehung und Staatsbürgerkunde. Während der Erziehung alle Fächer dienten, beanspruche die Staatsbürgerkunde ein besonderes Fach. Man könne aber nicht bei rein formalen Erörterungen über den Staat stehenbleiben, sondern der Volksstaat verlange "gebieterisch staatsbürgerlichen Unterricht über den konkreten Staat, den die Reichsverfassung gründet, mit seinem Mechanismus, seiner Reformbedürftigkeit und -möglichkeit, über die konkreten Rechte, die er seinen Bürgern gewährt, und die konkreten Pflichten, die er von ihnen verlangt".

---

(1) Ebenda, S. 42

(2) Ebenda, S. 42 f.

(3) Gronemann, G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 102 f.

(4) Reinnardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 360 f.

(5) Dagegen in einer Erwiderung: Gronemann,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 688
Reinhardt verteidigte seine Haltung noch einmal in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 30 f.

Diese Debatte zeigt, daß immer noch jene Probleme relevant erschienen, die bereits in der Anfangsphase der Republik aufgetaucht waren. Neu war dagegen der stärkere Realitäts- und Gegenwartsbezug.

Einige Autoren sprachen von einer Krise der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in Deutschland. So stellte Rühlmann eine gewisse Resignation fest. Der Ruf nach "Entpolitisierung der Schule" drohe Ansätze zu verschütten (1).
Nach Krüger zeigten sich diese Mißstände in der gegenwärtigen Parteien- und Parlamentskrise (2). Hohmann führte die ablehnende Haltung der Jugendlichen auf den Einfluß des Elternhauses und auf das Fehlen begeisternder nationaler Ziele und Aufgaben zurück (3). Neben dem Geschichtsunterricht wurden vereinzelt noch andere Fächer besonders hervorgehoben (4). So z.B. der Erdkundeunterricht (5). Nach Lötscherts Meinung könnten dort vor allem internationale Entwicklungen und Zusammenhänge, wie Probleme der Weltwirtschaft, des Völkerbundes und des Imperialismus behandelt werden, und zwar im Sinne einer entideologisierend wirkenden kritischen Aufklärung. Über das einzelne Fach hinaus wiesen dagegen Überlegungen Haackes, die auf einen Gesamtunterricht, durch die Verbindung von Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde hinausliefen (6), und zwar überwiegend deutschkundlich orientiert.

---

(6) Reinhardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 361

(7) Lötschert,H., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 80

- - - - - -

(1) Rühlmann,P., Staatsgedanke, in: ADLZ 1929, S. 1061

(2) Krüger,A., Seele, in: Die neue Erziehung 1930, S. 909-915, hier: S. 912

(3) Hohmann,W., Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 163-176, hier: S. 172 f.

(4) Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 36, 42

(5) Lötschert,H., Erdkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 587-598

(6) Haacke,U., Zusammenarbeit, in: Die Erziehung 1931, S. 27-40, 160-177

Neben theoretischen Erörterungen enthielten die Aufsätze vereinzelt methodische Hinweise und praktische Erfahrungen, wie z.B. die Beschreibung einer Doppelstunde in Untertertia (1). Dabei handelte es sich um ein Sachgebiet aus der näheren Umgebung, zu dem die Schüler selbst Material beschafft hatten, das sie dann gemeinsam mit dem Lehrer auswerteten. Man stellte ein Arbeiter- und ein kleinbäuerlich geprägtes Gebiet einander gegenüber und erörterte anhand eigener Beobachtungen die unterschiedlichen Probleme der Menschen.
Allgemein über methodische Hilfsmittel für den staatsbürgerlichen Unterricht berichtete Hedler (2). Ein neues, sehr spezielles Medium war der Rundfunk, u.a. mit seinen Schulfunksendungen. Auf für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung relevante Sendungen wies Monzel hin (3). Er plädierte für einen weiteren Ausbau und unterbreitete eigene Vorschläge für eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Rundfunk und Schulen.
Die vorgeschlagenen Gegenstände des Unterrichts unterschieden sich kaum von denen der vorangegangenen Phasen. Im einzelnen wurden genannt: die WRV, die Landesverfassung, die Verwaltung, das Rechtswesen, das Wirtschaftsleben, Besuche öffentlicher Einrichtungen (4), die Kriegsschuldlüge, der Versailler Vertrag, der Völkerbund (5).
Zum überwiegenden Teil stellten sich jetzt auch die Autoren jener Beiträge, in denen noch der Begriff "staatsbürgerlich" im Titel erschien, auf den Standpunkt, daß der konkrete Staat von Weimar mit seinen Einrichtungen, aber auch mit seinen politischen Problemen Gegenstand der staatsbürgerkundlichen

---

(1) Henche,A., Staatsbürgerkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 625-629

(2) Hedler,A., Anschauungsmittel, in: V.u.G. 1931, S. 476-483

(3) Monzel,H., Erziehung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 369-375

(4) Cohn,W., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 618-621, hier: S. 620 f.

Unterweisung sein müsse (1). Allerdings dürfe man nicht bei der Belehrung stehenbleiben. Es müßte die entsprechende Erziehung hinzutreten (2).
Z.T. forderte man eine eindeutig republikanische Einstellung der unterrichtenden Lehrer (3). Neue Aspekte brachten Schönbrunn und Freudenthal in die Diskussion ein. Schönbrunn hielt eine republikanisch-demokratische Erziehung erst dann für erfolgversprechend, wenn sie mit einer Reform des Bildungswesens einherging. Er forderte daher einen Abbau der Gymnasien und eine Förderung der Aufbauschulen (4). Speziell von der staatsbürgerlichen Erziehung verlangte er die Ausbildung bestimmter Willensenergien, eine bewußte Sprecherziehung durch Schulzeitung, Schulgemeinde, Arbeits-Unterricht, Redewettbewerbe (5) und die Anbahnung eines weltanschaulichen Hintergrundes, der sich von extremen Positionen sowohl eines Materialismus als auch von der Diktatoridee abheben sollte (6). Vielmehr forderte Schönbrunn eine Besinnung auf den deutschen Individualismus und Idealismus (7).

---

(5) Hohmann,W., Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 168
vgl. auch: Schulte,K., Jugendkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 567-557, hier: S. 568 f.

- - - - - -

(1) Baustaedt,C., Erziehung in: V.u.G. 1931, S. 36
Wienecke,F., Erziehung, in: Die Deutsche Schule 1932, S. 430-440, hier: S. 433, 435
Kulessa,A., Gedanken, in: ADLZ 1930, S. 801 f.
Hohmann,W., Staatsbürgerliche Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 175
Ders., Grundfragen, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 550-564, hier: S. 552, 554 f.
Gegen eine besondere Unterrichtsstunde:
Busse,F., Unterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731 f.

(2) Schönbrunn,W., Erziehung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 537-549, hier: S. 537, 539
Baustaedt,C., Erziehung, in: V.u.G. 1931, S. 36ff.
Busse,F., Unterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731
Krüger, A., Seele, in: Die neue Erziehung 1930, S. 910
Wienecke,F., Erziehung, in: Die Deutsche Schule 1932, S. 434

Freudenthal stellte als entscheidendes Problem den Dualismus von Staat und Staatsbürger heraus, der durch den einzelnen ständig erfahren werde. Diese tatsächlichen Staatserfahrungen, die sich in Verantwortungslosigkeit gegenüber dem als unpersönlicher Macht empfundenen Staat und in einer ablehnenden Haltung zur Behörde äußerten, müßten bewußt gemacht und geläutert werden (1). Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung wäre es demnach, den einzelnen mit dem Staat zu identifizieren, die Notwendigkeit des Parteienstaates aufzuzeigen, das Verantwortungsbewußtsein dem Staat gegenüber zu entwickeln und zu stärken, zur Liebe zum Staatsvolk zu erziehen, aber auch die Staatsbeamten entsprechend zu schulen (2).
Die Bemühungen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in den Schulen konnten jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn die Lehrer entsprechend eingestellt und vorgebildet waren, d.h. wenn sie an den Hochschulen und Pädagogischen Akademien dafür ausgebildet wurden.
Für die Universitäten forderte Herkner Staatsbürgerkunde als Lehrfach (3), das im wesentlichen durch die wissenschaftliche Politik abgedeckt werde. Gerade auf diesem Gebiet sei es in den letzten Jahren zu verstärkten Anstrengungen gekommen. Es müßte nach seiner Meinung jedoch dafür gesorgt werden, daß der

---

Hohmann,W., Grundfragen, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 557 ff.
Schulte,K., Jugendkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 572

(3) Cohn,W., Unterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 619

(4) Schönbrunn,W., Erziehung, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 540

(5) Ebenda, S. 540 ff.

(6) Ebenda, S. 544 ff.

(7) Ebenda, S. 547

---

(1) Freudenthal,H., Bildung, in: V.u.G. 1931, S. 513 ff.

(2) Ebenda

(3) Herkner,H., Staatsbürgerkunde, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 598-608

Unterricht nur überzeugten Republikanern anvertraut werde. Herkner schloß mit einigen Richtlinien für die staatsbürgerliche Ausbildung zukünftiger Lehrer an den Universitäten (1).
Für die Pädagogischen Akademien legte Koselleck ausführliche Vorschläge für eine staatsbürgerliche Erziehung vor (2). Entsprechend dem besonderen Charakter der Akademien sollten neben Vorlesungen und Übungen zur Staatskunde,über Verfassungsgeschichte, -kunde, Sozialgeschichte, Parteigeschichte, Staatsphilosophie usw. auch aktuelle politische Gespräche und eine Pflege des Gemeinschaftslebens stattfinden.

---

(1) Ebenda, S. 607 f.

(2) Koselleck,A., Erziehung, in: V.u.G. 1932, S. 202-210

4.3.4. Thematische Schwerpunkte

4.3.4.1. Wirtschaftskunde

In den meisten Konzeptionen zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung waren wirtschaftliche Bereiche mit berücksichtigt. Vor allem bei weitgehender Ausrichtung des Unterrichts auf Gegenwartsprobleme konnte bei der damaligen Situation des Deutschen Reiches die volks- und weltwirtschaftliche Perspektive nicht außer acht gelassen werden. Vereinzelt waren in den pädagogischen Zeitschriften auch Forderungen nach einer speziellen Wirtschaftskunde zu finden. In diesem Sinne sprach sich 1931 Zwetz aus (1). Nach Hinweisen auf bisherige Versäumnisse und Fehler schrieb er: "Es gilt, das Bedürfnis nach zusammenhängender wirtschaftskundlicher Belehrung zu erkennen, und zwar in seiner spezifisch lokalen Färbung..." (2). Dabei müsse es sich nicht unbedingt um ein selbständiges Fach handeln.
Auf diesen Aufsatz bezog sich Engel, indem er, in Übereinstimmung mit Zwetz, bemerkte: "Es kommt ihm [Zwetz,Einschub durch den Verf. R.V.] darauf an, 'wirtschaftliche Vorgänge zu sehen'; um theoretische Volkswirtschaftslehre handelt es sich in zweiter oder dritter Linie, um Wirtschaftsgeschichte höchstens ergänzend. Gegenstand bleibt vielmehr die heutige Wirtschaft" (3). Im Mittelpunkt der Arbeit sollte auch nach Engel die Betriebsbesichtigung stehen (4). Organisatorisch schlug er eine wirtschaftskundliche Arbeitsgemeinschaft vor (5). Durch eine Literaturübersicht wies er auf weitere Hilfsmittel hin, auf die die Lehrer zurückgreifen könnten (6).

---

(1) Zwetz,R., Wirtschaftskunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 44 f.

(2) Ebenda, S. 44

(3) Engel,O., Wirtschaftskunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 100-103, hier: S. 100

(4) Ebenda, S. 100

(5) Ebenda, S. 101

(6) Ebenda, S. 101 ff.

4.3.4.2. Rechtskunde

In ähnlicher Weise wie dies für die Wirtschaftskunde gezeigt wurde, erhoben einzelne Autoren die Forderung nach einer besonderen Rechtskunde, obwohl gemäß den allgemeinen Konzeptionen zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung, auch rechtliche Probleme im Rahmen der Staatsbürgerkunde behandelt werden sollten.
1929 plädierte Vedder im "Deutschen Philologen-Blatt" für eine Arbeitsgemeinschaft "Einfache Rechtskunde" in der Schule (1).
Speziell für die Volksschulen setzte sich Hertel für eine Rechtserziehung ein (2). Die Voraussetzung dafür sei jedoch eine entsprechende Einstellung des gesamten Schullebens. Er selbst hatte bereits eigene positive Erfahrungen bei entsprechenden Unterrichtsversuchen gemacht (3).
Krüger forderte bei seinen Überlegungen zur "Seele der Staatsbürgerkunde" u.a., daß die "Rechtskunde" zum "Rechtsgedanken" hinführen müsse. Ausgesprochen idealistisch hieß es dort, "daß die Rechtsidee durchleuchten muß als die Krönung der Kulturnationen, die immer nur dem Rechte und nie mehr der Gewalt dienen wollen. So soll die Politik der Staaten untereinander dem Rechte angepaßt werden; der Menschheitsgedanke hat den Thron der Cäsaren abgelöst" (4). Damit war der Weg zum zwischenstaatlichen Verhältnis, zur Völkerversönnung und zum Völkerbund gewiesen.

---

(1) Vedder, Rechtskunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731

(2) Hertel,M., Rechtskunde, in: ADLZ 1930, S. 293-295

(3) Ebenda

(4) Krüger,A., Seele, in: Die neue Erziehung 1930, S. 914

4.3.4.3. Schülerselbstverwaltung

In engem Zusammenhang mit Überlegungen zur staatsbürgerlichen Erziehung hatten seit 1918/19 Initiativen zur Förderung von Einrichtungen einer Schülerselbstverwaltung gestanden. Trotz einiger Erlasse des preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. aus der Zeit nach der Revolution hatten sich diese Bestrebungen, sieht man von besonderen Schulversuchen wie den Landerziehungsheimen und Wynekens Wickersdorfer Freien Schulgemeinde ab, bis zum Beginn der 30er Jahre nicht auf breiter Basis durchgesetzt.
Paul Oestreich warf 1929 den Ministern Becker und Boelitz vor, sie hätten nicht auf die Durchsetzung des Haenisch-Erlasses über die Schulgemeinde usw. gedrungen (1). Dabei vernachlässigte er jedoch die Tatsache, daß bereits Haenisch sich von dem November-Erlaß von 1918 distanziert hatte und sein neuer Erlaß von 1920 gemäßigter war und den Schulen selbst die Entscheidung über die Bildung von Selbstverwaltungsorganen überließ (2). Oestreich wies auf die Notwendigkeit und den erzieherischen Wert unmittelbarer Verantwortung für die Schüler hin (3).
Eine umfangreiche Bestandsaufnahme über die Entwicklung und den Stand der Schülerselbstverwaltung in Preußen stammte von Paul Hildebrandt (4). Neben den amtlichen Erlassen lagen seiner Arbeit vor allem die Jahresberichte der preußischen höheren Schulen zugrunde. Aufgrund ihres Studiums kam Hildebrandt zu dem Ergebnis, daß die Schulgemeinde nur in einem geringen Teil der Schulen durchgeführt werde (5).

---

(1) Oestreich,P., Schülerselbstverwaltung, in: Die neue Erziehung 1929, S. 417-422

(2) Siehe die Kapitel 2.2.2., 2.2.3., 3.3.3.

(3) Oestreich,P., Schülerselbstverwaltung, in: Die neue Erziehung 1929, S. 421 f.

(4) Hildebrandt,P., Wesen, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 249-274

(5) Ebenda, S. 262 ff., besonders S. 273 f.
vgl. auch: Deiters,H., Lage, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 496-507, hier: S. 497

Ebenfalls für die Förderung der Schülerselbstverwaltung sprach sich Susanne Engelmann aus (1). Sie berichtete u.a. über eigene Erfahrungen, die sie beim Aufbau von Selbstverwaltungseinrichtungen an zwei Mädchenschulen seit Mitte der 20er Jahre sammeln konnte. In beiden Fällen hatte es zunächst Rückschläge gegeben. Die Schülerinnen wußten in dieser Anfangsphase keinen rechten Gebrauch von den neuen Freiheiten, Rechten, aber auch Pflichten zu machen. Erst allmählich kam eine produktive aufbauende Tätigkeit in Gang.
Nebel stellte die soziale Funktion der Schülervereine heraus (2). Nach seiner Meinung könne das dort entwickelte Gemeinschaftsgefühl als Vorbereitung zur staatsbürgerlichen Einordnung dienen. Daher folgerte er: "Sie allein verwirklichen in Externaten in gewissem Sinne die Idee der Schulgemeinde" (3). Diese Schülervereine sollten innerhalb eines vorgezeichneten Rahmens weitgehende Selbständigkeit genießen und nicht durch die Lehrer beeinflußt werden.

4.3.4.4. Völkerbund und Völkerversöhnung

Die Auseinandersetzungen um die von der Verfassung erhobene Forderung der Völkerversöhnung und die Behandlung des Völkerbundes im Unterricht wurden auch in dieser Phase, vor allem in der "Neuen Erziehung", fortgesetzt. Die dort aufgenommenen Aufsätze standen der Erziehung zum Völkerbund und z.T. zur Friedensge-

(1) Engelmann,S., Aufbau, in: Die Erziehung 1932, S. 321-335

(2) Nebel,A., Schülervereine, in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 730 f.

(3) Ebenda, S. 730
Ebenfalls positiv: Schwedtke,K., Schulgemeinde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 594-598

gesinnung positiv gegenüber (1).
Heske äußerte sich ausgesprochen optimistisch über die Chancen einer Erziehung zur Völkerversöhnung und zum Weltfrieden. Dabei spielten sozialistische Überzeugungen hinein. So schrieb er: "Auf Grund erkenntnismäßiger Einsicht in die Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten der bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung kann und wird die Jugend zu neuen Überzeugungen gelangen und zu einem neuen Menschentum mit Weltgesinnung sich entfalten." An Aufgaben der Erziehung nannte er: "Übung im weltverbindenden Denken, Gewöhnung der Jugend an Tätigsein im Sinne organischer Verbundenheit aller Menschen des Erdballs, Erziehung der sich entfaltenden Generation zur unbedingten Achtung vor der Heiligkeit eines jeden Menschenlebens in allen denkbaren Situationen sind darum schlechthin die Forderungen des Tages an jeden Erzieher, der aus sittlicher Erkenntnis heraus nicht will, daß das grauenhafte Bild, das Technik und Imperialismus für die nächste Zukunft mit unheimlicher Klarheit und abschreckender Plastik uns bereits vor das Auge stellen, zum Fluch der Menschheit Wirklichkeit werde" (2).
Weniger idealistisch und mehr auf den Schulunterricht bezogen waren die Ausführungen von Scholze (3). Der gesamte Unterricht sollte vom Gedanken der Völkerversöhnung durchdrungen sein. In besonderem Maße traf dies jedoch für die "ethischen" Fächer zu.
Distanzierter äußerte sich Johannsen (4). Er

---

(1) Heilbut,K., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1929, S. 612-614
Ashby,I., Volksschullehrer, in: Die neue Erziehung 1929, S. 614 f.
Ganzenmüller,W., Schule, in: Die neue Erziehung 1929, S. 615-617
Heske,U., Jugend, in: Die neue Erziehung 1929, S. 957-962

(2) Heske,U., Jugend,in: Die neue Erziehung 1929, S. 957

(3) Scholze,H., Völkerversöhnung, in: Die neue Erziehung 1930, S. 196-200, 274-277

(4) Johannsen,H., Völkerbund, in: Die Erziehung 1929, S. 449-455

kritisierte vor allem den Begriff der "Völkerversöhnung" wie er in Art. 148 WRV enthalten war. Versöhnung sei nur zwischen Individuen möglich (1). Richtiger und für den Unterricht praktikabler hielt er dagegen die entsprechenden Forderungen der preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen, in denen lediglich von "Achtung", "Verständnis" und "Würdigung" gesprochen werde (2). Die Behandlung des Völkerbundes erfordere gegenwärtig noch Zurückhaltung bei Werturteilen. Gemäß den preußischen Richtlinien und dem Erlaß von 1927 sollte in den Schulen sowohl "das geschichtliche Faktum des Völkerbundes" als auch das Idealbild des Völkerbundes wie es u.a. auch von Wilson gedacht war, besprochen werden (3). Einseitigkeiten in der Beurteilung könne am besten dadurch begegnet werden, daß die aktuellen Probleme kontrovers erörtert würden. "Die Geschichtsstunde würde dann gewissermaßen zum politischen Lehrgang werden, die Staatsbürgerkunde zur Einführung in die Grundzüge politischen Denkens und Handelns überhaupt. Lehrer und Schüler stellen sich dann selber mitten in die politischen Ereignisse des Tages, forschen, überlegen und 'handeln' als trügen sie allein in dieser Stunde die Verantwortung für das Schicksal unseres Volkes" (4).

4.3.4.5. Auslanddeutschtum

Von verschiedenen Seiten war während der 20er Jahre immer wieder versucht worden, teilweise mit Erfolg, die Behandlung des Auslandsdeutschtums und seiner

(1) Ebenda, S. 450 ff.
(2) Ebenda, S. 451
(3) Ebenda, S. 453 f.
(4) Ebenda, S. 455

Probleme im Unterricht zu sichern.
Im "Deutschen Philologen-Blatt" von 1931 warnte H.H.Schacht davor, den staatsbürgerlichen Unterricht nur auf innenpolitische Verfassungsfragen zu verengen (1). Dagegen plädierte er für eine Verteilung des Friedensvertragstextes und im Zusammenhang damit für eine verstärkte Behandlung des Auslanddeutschtums. Er versuchte, Verbindungen zur Forderung nach Völkerversöhnung zu verdeutlichen. So schrieb er: "Erst, wenn wir so vorgehen, werden wir einer Erziehung zur Völkerversöhnung im Sinne einer Völkerachtung gerecht. Denn das Ziel staatsbürgerlicher Ertüchtigung ist doch nur dann richtig aufgefaßt, wenn eine Jugend heranwächst, die unser Recht, das uns vorenthalten wird, in Anspruch nimmt." Die Tatsache, daß dadurch der status quo infrage gestellt wurde, schien für Schacht und viele seiner Zeitgenossen kein grundsätzliches Hemmnis zur Völkerverständigung zu bilden. An anderer Stelle hieß es dann: "Wenn wir den heranwachsenden Staatsbürger schulen wollen, so muß er neben den naturgegebenen Grundlagen seines Staates und Volkes und der inneren Verfassung natürlich auch fremde Völker, Staaten und Verfassungen kennen lernen, vornehmlich aber die Beziehung dieser zu dem eigenen Volksleben. Das Auslanddeutschtum stellt dabei naturgemäß eine günstige Brücke dar." Der VDA sollte gefördert werden (2).

---

(1) Schacht,H.H., Wünsche, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 555

(2) Ebenfalls für eine Förderung des VDA:
Vom Verein für das Deutschtum im Auslande. in:
ADLZ 1929, S. 601 f.

4.3.5. Gegen eine Politisierung der Jugend

Gegen Ende der 20er und zu Beginn der 30er Jahre fand in zunehmendem Maße eine Politisierung und Radikalisierung auch der deutschen Jugend statt. Diese Entwicklung war u.a. ein Grund dafür, daß der Ruf nach staatsbürgerlicher bzw. politischer Bildung und Erziehung lauter wurde. Es bestand jedoch die Gefahr, daß, wie z.B. Rühlmann bemerkte, gerade der Kampf gegen die Politisierung die Bemühungen um politische Bildung erstickte (1).
Neben Vertretern einer extrem konservativen Haltung, die jegliche Einbeziehung politischer Fragen in den Schulunterricht bekämpften, entweder mit Argumenten im Sinne einer "pädagogischen Provinz" oder aber durch Betonung allgemeiner höherer Werte wie Staat, Vaterland, Nation oder Volk, überwog diejenige Gruppe, die zwar gegen eine einseitige parteipolitische Beeinflussung und Verhetzung der Schüler eintrat, jedoch eine sachliche Aufklärung akzeptierte, z.T. sogar ausdrücklich forderte. Im einzelnen muß selbstverständlich auch hier nach den Schwerpunkten und dem Grad der Ausprägung der einen oder anderen Tendenz differenziert werden.

So sprachen sich Paul Oestreich und Mitglieder des B.e.S. für eine Politisierung aus, allerdings mit der Einschränkung, daß eine einseitig gerichtete Fanatisierung vermieden, ja sogar auf diesem Wege bekämpft würde. Oestreich hatte bereits in den 20er Jahren gefordert: "Nicht Entpolitisierung sondern Entfanatisierung" (2). Die Schule sollte politische Probleme nicht ausklammern, sondern sie

---

(1) Rühlmann,P., Staatsgedanke,in: ADLZ 1929, S. 1061f. hier: S. 1061

(2) Auf diese Problematik ging Oestreich auch noch zu Beginn der 30er Jahre ein.
Vgl. besonders: Oestreich,P., Entpolitisierung, in: ADLZ 1932, S. 166-168
Ferner: Ders., Parole, in: Die neue Erziehung 1929, S. 661-663
Ders., Jugend, in: Die neue Erziehung 1931, S. 897-902

tolerant und ohne Fanatismus behandeln. Sie sollte "ein vorbildlich bereinigtes Spannungsfeld, eine Bildungsstätte der Kontradiktorik mit brüderlicher Waffenführung sein" (1).
Oestreich unterschied eindeutig zwischen "politisch" - dies sei durchaus jugendgemäß - und "parteipolitisch" - dies betrachtete er als Verfrühung und Vergewaltigung der Jugend (2). An anderer Stelle bezeichnete es Oestreich als die Aufgabe der "wirkliche[n] politische[n] Jugenderziehung", "den größten Wert zu legen auf die Echtheit und Totalität des politischen Spannungsfeldes, in dem der junge Mensch sich bilden soll und will, in dem er Gelegenheit zum politischen Wagnis haben muß, in dem er die Erkenntnis der Notwendigkeit eigener Opfer erwirbt. Politische Kenntnisse und politische Erlebnisse sind die Grundlagen politischer Bildung" (3). Bemerkenswert an der Haltung dieses Kreises war die Tatsache, daß restriktive Maßnahmen des Staates weitgehend abgelehnt wurden. Vielmehr forderte Helling positive Leistungen der Republik, durch die die Jugend auch innerlich gewonnen werden könne (4), wie z.B. eine grundlegende Schulreform. Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, sich leidenschaftlich, aber sachlich, mit politischen Problemen der Zeit auseinanderzusetzen.
In diesem Sinne waren, nach einem Bericht in der ADLZ, auch die auf der Tagung des B.e.S. (2. bis 5.10. 1931) über "Jugend, Erziehung und Politik" vorgetragenen Referate gehalten. Ihre Grundhaltung wurde dahin zusammengefaßt, daß "die Schulreformer stets nur Anhänger der Politisierung der Jugend im Sinne ihrer Erziehung zur Urteilsreife durch produktives

---

(1) Oestreich,P., Entpolitisierung, in: ADLZ 1932, S. 167

(2) Ders., Parole, in: Die neue Erziehung 1929, S.661

(3) Ders., Jugend, in: Die neue Erziehung 1931, S. 900

(4) Helling,F., Jugend, in: Die neue Erziehung 1930, S. 746-752
Hoffmann,P., Erziehung, in: Die neue Erziehung 1930, S. 744-746
Vgl. auch: Lohmann,W. Bestimmungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 120 f.

Jugendleben, auch im Spannungsfelde der politischen Problematik, aber niemals für ihre parteipolitische Verhetzung und ihren parteipolitischen Mißbrauch gewesen sind, da dabei Kinder und Jugendliche in unerhörtem Gegensatz zum Sinn jeder echten Erziehung gebracht und zum Mittel eines fremden, ihnen selbst letzthin unverständlichen Willens gemacht werden" (1). Diese Einstellung, die gegen eine parteipolitische Verhetzung, aber für sachliche, möglichst objektive politische Belehrung war, ließ sich auch in zahlreichen anderen Aufsätzen feststellen (2).
Wie bereits in den vorangegangenen Phasen lehnte man vor allem die Tätigkeit parteipolitischer Schülervereine ab. Sie beeinflußten, gerade in dieser Phase einer allgemein um sich greifenden politischen Radikalisierung, die Arbeit und das Klima der Schulen negativ. Die ADLZ von 1930 und 1931 enthielt Beispiele für eine derartige nationalsozialistische und kommunistische Agitation (3).
Einige Autoren wandten sich nicht nur gegen die Politisierung der Jugend, sondern auch gegen die Verjugendlichung der Politik (4). Weitsch warnte vor der Gefahr, die Pädagogik nur noch als Mittel der Politik aufzufassen (5). Auch staatstreue Belehrung sei heute weitgehend gegen den Geschmack der Jugend. Er sah die Unmöglichkeit voller Objektivität (6).

---

(1) U.H., Jugend, Erziehung und Politik. Tagung der Entschiedenen Schulreformer, in: ADLZ 1931, S. 797 f., hier: S. 795
Vgl. auch: Müller,H., Jugend, in: V.u.G. 1931, S. 696-702

(2) Trinks,K., Jugend, in: ADLZ 1932, S. 325-330
Lehmensick,E., Politisierung, in: Die Erziehung 1931, S. 382-389, bes. S. 383 f.
Ulzhöfer,R., Pplitik, in: Die neue Erziehung 1931, S. 690 f.

(3) Kommunistische Schülerverhetzung, in: ADLZ 1930, S. 28
Die "politische Erziehung" der Jugend. in: ADLZ 1931, S. 373
Allgemein gegen parteipolitische Vereine in den Schulen und zwar aus Gründen der Lehrerautorität: Parteipolitische Gruppenbildung in der Schule. in: ADLZ 1931, S. 940

Der Gefahr einer blassen Überparteilichkeit wollte Koch u.a. dadurch entgegenwirken, daß dem Staat zwar das Recht zuerkannt wurde, staatsfeindliche Tendenzen zu bekämpfen, daß aber innerhalb des Unterrichts die Möglichkeit zu offener Aussprache garantiert sein müsse (1). Die Schule selbst müsse die Spannungen in sich verarbeiten und auch Meinungsäußerungen nationalsozialistischer und kommunistischer Schüler zulassen (2).
Bedenken gegen eine zu frühe Beschäftigung der Schüler mit politischen Fragen erhob Ulzhöfer (3). Nach seiner Meinung seien die Schüler häufig noch nicht in der Lage, logisch zu denken. Daher komme es darauf an, als Voraussetzung für die Beschäftigung mit der Politik, eine sachgemäße Denkschulung durchzuführen.

Pressestimmen für und gegen ein Verbot politischer Schülervereine sind zusammengestellt in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 127 f., 63 f.

(4) Trinks,K., Jugend, in: ADLZ 1932, S. 327, 329
Lehmensick,E., Politisierung, in: Die Erziehung 1931, S. 382-389

(5) Weitsch,E., Politische Invasion, in: Die Erziehung 1931, S. 691-698, bes. S. 691 ff.
Ähnliche Bedenken äußerte Litt gegen eine zu enge Bindung der Hochschulen an die Politik. Allerdings sollte sich die Wissenschaft auch mit Politik befassen.
Litt,Th., Hochschule, in: Die Erziehung 1932, S. 134-148

(6) Weitsch,E., Politische Invasion, in: Die Erziehung 1931, S. 695 ff.

---

(1) Koch,O., Höhere Schule, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 521-527, bes. S. 521

(2) Ebenda, S. 522

(3) Ulzhöfer,R., Politik, in: Die neue Erziehung 1931, S. 690 f.

4.3.6. Konzeptionen einer politischen Bildung und Erziehung

Während in den vorangegangenen Phasen nur vereinzelte Ansätze zu einer ausdrücklich politischen Bildung und Erziehung festgestellt werden konnten, mehrten sich ab 1929 die Initiativen, die in diese Richtung drängten (1). Auch bei denjenigen, die noch von staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung sprachen, breiteten sich die Forderungen nach Berücksichtigung des gegenwärtigen Staates der Weimarer Verfassung, nach Behandlung aktueller politischer Fragen und nach Einbeziehung der Zeitungen immer weiter aus. Gründe für diese Veränderungen waren die unbefriedigenden Ergebnisse bisheriger Bemühungen. Darauf hatten einige kritische Bestandsaufnahmen hingewiesen (2). Hinzu kam die veränderte politische und wirtschaftliche Situation, die zu einer allgemeinen Politisierung führte und neue Maßnahmen zu ihrer Bewältigung herausforderte.
Die in Berlin, vor allem an der DHfP, entwickelte Konzeption einer "Politischen Propädeutik" übte einen relativ großen Einfluß auf die Diskussionen aus. Der Begriff wurde vielfach übernommen (3). Neben der Aufklärung der Schüler über politische, wirtschaftliche, soziale und verfassungsrechtliche Probleme der Gegenwart, wurde eine Erziehung zur

---

(1) Die Arbeiten zur "Politischen Propädeutik" werden hier zunächst ausgeklammert und später zusammenhängend dargestellt. Vgl. Kap. 2.3., 3.3.2.1.,3.3.4.

(2) Deiters,H., Lage , in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 496 ff.
Hoetzsch,O., Politische Erziehungsarbeit, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 608 ff.
Hedler,A., Politische Erziehung, in: Die Deutsche Schule 1930, S. 18-27, 84-91

(3) Deiters,H., Lage, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 505
Schnee,H., Gegenwartsfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 42
Krüger,A., Seele, in: Die neue Erziehung 1930, S. 913

Sachlichkeit, zur Objektivität und Toleranz erstrebt (1). Dies sollte allerdings nicht zu einer faden, leblosen Neutralität in politischen Dingen führen. So hieß es in einer Äußerung des B.e.S.: "Im Hinblick auf diese allgemeine Zielsetzung muß oberstes Prinzip aller politischen Bildung durch die Schule sein, Achtung vor der Überzeugung Andersdenkender für das Leben zu begründen. Die Jugend zur menschlichen Wertung des andern zu erziehen, sie auf die Bedingtheit und Mannigfaltigkeit politischer Doktrinen und Programme einzustellen, ist deshalb notwendiges Gebot. Nicht Dogmatisierung, sondern Problematisierung des Politischen muß Aufgabe der Erziehung sein. Diese Problematisierung findet ihre wirksamste Stütze durch eingehende Kontradiktorik des Unterrichts, die die freie Aussprache als Grundlage und die möglichste Zurückhaltung des Lehrers als oberstes Gesetz in sich trägt" (2). Diese Äußerung enthielt neben der Zielsetzung auch wesentliche methodische Hinweise, die den Vorschlägen zur politischen Bildung und Erziehung weitgehend gemeinsam waren. Elemente der Belehrung und der Erziehung waren durch Ziele und Methoden eng miteinander verbunden. Über diese allgemeinen Grundlagen hinaus wurden noch weitere Aspekte betont. In dem bereits zitierten Papier des B.e.S. war als idealistische Zielsetzung die "Bildung und Veredlung der politischen Gesinnung" bei der Jugend genannt (3). Ferner müsse dem Jugendlichen bereits in der Schule die Möglichkeit zu

---

(1) Heller,H., Möglichkeiten, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 566
Trinks,K., Jugend, in: ADLZ 1932, S. 328
Helling,F., Jugend, in: Die neue Erziehung 1930, S. 749
Sierig,E., Tagesfragen in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 506 f.
Hirschelmann,W., Fragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 156 f.

(2) Der Vorstand des B.e.S. Oestreich, Kölling, Hoepner, Lenz, Helling, Politische Erziehung der Jugend. in: Die neue Erziehung 1930, S. 648-650, hier: S. 649 f.

(3) Ebenda, S. 649

politischer Auswirkung, zu praktischem Handeln, z.B. in der Schulgemeinde, gegeben werden (1). Hermann Heller stellte die Willensbildung besonders heraus. Auch für ihn konnte Politische Bildung nur z.T. Kenntnisvermittlung sein (2). Als wichtiges Hilfsmittel für einen objektiven politischen Unterricht wies er auf das politische Zwiegespräch im Rundfunk und auf den besonders wertvollen Weg der Selbstverwaltungen hin (3).
Ähnlich willens- und handlungsorientiert argumentierte Deiters. Wegen der veränderten Interessenlage der Jugend müsse die politische Erziehung auf Gegenwart und Entscheidung gerichtet sein. In diesem Sinne sollten die Schüler an der Arbeit in der Schule aktiv beteiligt werden. Eine freie Kritik aller Einrichtungen und Gedanken müsse möglich sein (4). Einen umfangreichen Aufgabenkatalog für die politische Bildung legte Koch vor. Er forderte: Erziehung zur Selbstentfaltung des einzelnen, Anleitung zur sachlichen Durcharbeitung politischer und wirtschaftlicher Probleme, eine Erziehung zu staatspolitischem Denken, zu Verantwortungsbewußtsein, die Erweckung des staatsbürgerlichen Willens als Bürger der deutschen Republik und eine Erziehung zur Ideenwelt der Freiheit und Verantwortung (5). Die Schule sollte "Gelegenheiten einer gründlichen politischen und wirtschaftlichen Bildung auch in den drängenden Gegenwartsfragen schaffen" (6), nach Möglichkeit in besonderen Unterrichtsstunden.

---

(1) Ebenda, S. 649 f.

(2) Heller,H., Möglichkeiten, in: Monatsschfift für höhere Schulen 1930, S. 565
vgl. auch: Hoetzsch,O., Politische Bildungsarbeit, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930,S. 614

(3) Heller,H.,Möglichkeiten, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 566
Wie aus einem Schreiben des RMdI vom 21.3.1929 an den Reichsrundfunkkommissar hervorgeht, war die "kontradiktorische Behandlung von politischen und weltanschaulichen Fragen im Rundfunk" erst seit kurzem möglich. in: BA Koblenz, R 55, Nr. 1276, S. 30

Edert forderte dagegen lediglich die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften über politische Gegenwartsfragen, in denen die Schüler ihre Meinung frei äußern könnten. Daneben sollten überparteiliche Schülervereine gefördert werden. Sein Ziel war es, das politische Interesse der Jugend in die richtigen Bahnen zu leiten (1). Ebenfalls für besondere Arbeitsgemeinschaften, für eine "Politische Gegenwartskunde" sprach sich Mähl 1930 aus (2).
Bei der objektiven Besprechung politischer Tagesfragen konnten Zeitungen verschiedener Richtungen verwendet werden (3). Auf Grund des so gewonnenen breiten Spektrums der Informationen und Meinungen war es möglich, kontroverse Probleme im arbeitsunterrichtlichen Verfahren kontradiktorisch zu behandeln.

---

(4) Deiters,H., Lage, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 502 ff.

(5) Koch,O., Höhere Schule, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 523 ff.

(6) Ebenda, S. 525

- - - - - -

(1) Edert,E., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 40 f.

(2) Mähl,H., Parteigeschichte, in: V.u.G. 1930, S. 472ff

(3) Sierig,E., Tagesfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 507
Schnee, H., Gegenwartsfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 42

4.3.7. Zeitungskunde

Im Zusammenhang mit neuen Konzeptionen zur politischen Bildung und Erziehung, bei denen die aktuelle Politik im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollte, trat die Zeitung als Quelle verstärkt hervor. In diesem Sinne hatte man sich im Rahmen der Berliner Kurse zur "Politischen Propädeutik" auch mit den Zeitungen befaßt.
Neben dem sich entwickelnden Rundfunk bildeten die politischen Tageszeitungen immer noch das bedeutendste Mittel der Nachrichtenverbreitung und somit der politischen Information für die breite Öffentlichkeit. Wenn sie aber zur Information über politische Gegenwartsfragen im Unterricht verwendet werden sollten, so wurde es notwendig, die Möglichkeiten und Grenzen der politischen Tageszeitungen möglichst exakt und kritisch zu bestimmen und zu beachten. Dies erforderte die Einführung einer kritischen Kunde über die Zeitungen (1).
Ähnlich wie im Bereich der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung eine zunehmende Betonung aktuell politischer Probleme u.a. durch Bestrebungen in Richtung auf eine Wissenschaft von der Politik gefördert wurde, profitierte die Zeitungskunde von der Entwicklung einer Zeitungswissenschaft an den Deutschen Hochschulen im Laufe der 20er Jahre. Vorschläge, Zeitungen im Schulunterricht zu verwenden, reichen fast ebensoweit zurück wie die Initiativen zu einer wissenschaftlichen Zeitungskunde (2).

---

(1) Die Zeitung in der Schule, in: Deutsche Presse 1930, S. 162-164
In diesem Sinne ist der Artikel von Theodor Heuss über "Die Presse" in "Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, 2. u. 3. Bd., Leipzig u. Berlin o.J.", S. 48-62 zu sehen.

(2) Münster,H.A., Zeitungsproblem, in: V.u.G. 1929, S. 218-228, hier: S. 220
d'Ester,K., in: Roloff,E.M. (Hrsg.), Lexikon, Bd. 5 (1917), Sp. 975 f.

Im Laufe der Entwicklung wurde die Zeitung von Fall zu Fall unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten eingesetzt:

1) Anleitung, die Zeitungen richtig zu lesen und zu verstehen;
2) Benutzung des Zeitungsinhalts als Quelle.

Nach Gründung der Republik in Deutschland kam einer kritischen Zeitungskunde verstärkte Bedeutung zu, da die Staatsbürger die Politik der Regierungen z.T. aktiv mitgestalten sollten und zu diesem Zweck ein distanziertes Verhältnis zum Nachrichten- und Meinungsträger Zeitung benötigten (1). Darauf hatte auch Boelitz 1926 hingewiesen. Neben der Behandlung schulischer Fragen durch die Presse stellte er die Bedeutung der Zeitungen für die Erziehung heraus, speziell für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung (2). Zurückhaltender war auch Tews für die Einbeziehung von Zeitungen in die Schule eingetreten (3). Intensive Diskussionen um eine Zeitungskunde in der Schule wurden jedoch erst zu Beginn der 30er Jahre geführt, als die politische Radikalisierung der Jugend schon weit fortgeschritten war. Dabei trat Hans A. Münster stark in den Vordergrund.

Kahl,W., Schule, in: Pressa (1928, S. 163 ff.
Rühlmann,P., Wege (1919), S. 33 f.

- - - - -

(1) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 61
d'Ester,K., Zeitungswesen (1928), S. 5, 129

(2) Boelitz,O., Presse, in: Deutsche Presse Nr.21/ 1926, S. 54 f.

(3) Tews,J., Presse, in: Deutsche Presse Nr. 21/1926, S. 55 f.
Vgl. auch Kap. 3.3.5.

4.3.7.1. Diskussionen in Zeitschriften

Münster hatte in Anlehnung an seine Dissertation über Görres und das Problem der "Öffentlichen Meinung" bereits 1926 in V.u.G. einen Aufsatz über "Görres' Rheinischer Merkur als Geschichtsquelle" veröffentlicht (1). Dabei ging es ihm zunächst noch um den Wert für die Geschichtswissenschaft. In einem weiteren Aufsatz (1929) nahm Münster dann speziell zum "Zeitungsproblem in der Schule" Stellung (2). Bei der Bestandsaufnahme der bisherigen Konzeptionen, die sich bis 1695 zurückverfolgen ließen (3), wies er unterschiedliche Zielsetzungen nach. So sollte die Zeitungslektüre im Dienste eines "zeitgemäß und staatsbürgerlich gestalteten" Unterrichts stehen (4), im Rahmen des Geschichtsunterrichts sollte auf ihrer Grundlage Gegenwartskunde getrieben werden (5). Darüber hinaus versprach man sich auch Nutzen für den erd- und heimatkundlichen Unterricht (6), für die Fremdsprachen (7) und den Deutschunterricht (8). Trotz dieser relativ umfangreichen Diskussionen war es bisher in deutschen Schulen nur zu gelegentlichen Versuchen gekommen, Zeitungen zu verwenden(9). Bei zahlreichen dieser Vorschläge vermißte Münster die kritische Komponente. Indem er gerade diesen

---

(1) Münster,H.A., Görres' Rheinischer Merkur, in: V.u.G. 1926, S. 271-285
vgl. auch: Ders., Freiheitsgedanke (1928)

(2) Münster,H.A., Zeitungsproblem, in: V.u.G. 1929, S. 218-228

(3) Ebenda, S. 220

(4) "Berliner Lokalanzeiger" v. 7.10.1928, zit. Ebenda, S. 221

(5) Entschließung des Verbandes schleswig-holsteinischer Geschichtslehrer 1928 in Husum. in: Ebenda, S. 222

(6) Ebenda, S. 223

(7) Ebenda, S. 224

(8) Ebenda

(9) Ebenda, S. 225

Aspekt besonders betonen wollte, knüpfte er an Forderungen an, die u.a. Georg Wolff 1918 aufgestellt hatte (1). Münster sah eine wesentliche Aufgabe der Schule in der "Mitarbeit an der Erziehung einer neuen Lesergeneration, die nicht mehr alles kritiklos hinnimmt" (2).
Diesem Zweck sollten die demnächst bei Teubner erscheinenden Quellenhefte dienen (3). In einer quellenmäßigen Darstellung der Probleme des Zeitungswesens sah er mehrere Vorteile: einmal entgehe man eher der Gefahr "in die Polemik verwickelt zu werden", zum anderen entspreche man damit pädagogischen Forderungen des Arbeitsunterrichts (4). Münster war sich allerdings auch darüber im klaren, daß eine völlig objektive Darstellung nicht möglich sei. Dennoch müsse eins verlangt werden: "das strenge Bemühen, alle Seiten zu berücksichtigen und sich doch von keiner irgendwie abhängig zu fühlen" (5). Abschließend wies er noch einmal auf die Notwendigkeit hin, "die Zeitung mit allen ihren Problemen" in den Unterricht einzubeziehen. Unbedingte Voraussetzung dafür sei jedoch, daß vorher, unter sachkundiger Anleitung der Lehrer, die nötigen Kenntnisse erarbeitet würden (6). Diese grundlegende Forderung stellte Münster 1932 noch einmal besonders heraus (7). Einen wichtigen Beitrag dazu leistete ab 1931 das Deutsche Institut für Zeitungskunde in Berlin durch

---

(1) Ebenda, S. 220

(2) Ebenda, S. 225

(3) Ebenda
Vgl. Kap. 4.3.7.2.

(4) Ebenda, S. 226

(5) Ebenda

(6) Ebenda, S. 228

(7) Münster,H.A. Zeitungskunde, in: V.u.G. 1932, S. 673-680
Münster konnte darin auf Ergebnisse seiner Untersuchung zurückgreifen, die ausführlich referiert sind in: Münster,H.A., Jugend (1932)
Seit 1932 erschien auch die Zeitschrift "Zeitspiegel", dessen zeitungskundlicher Teil von Münster betreut wurde. Siehe Kap. 4.10.

die Einrichtung von Zeitungskursen für Lehrer (1).

In einem Aufsatz in der "Erziehung" wollte Bohnstedt zu Versuchen ermuntern, auch Zeitungen in die Schule hineinzunehmen. Trotz zahlreicher möglicher Einwände versprach er sich davon eine wertvolle Bereicherung (2). Er sah zwar auch die Notwendigkeit einer teilweise kritischen Haltung diesem Medium gegenüber, ging jedoch nicht so weit wie Münster. Ernst Lüdemann bot in einem knappen Beitrag ein Beispiel für die Behandlung von Zeitungen in der Schule, die weitgehend im Vorfeld einer kritischen Zeitungskunde stehenblieb (3). Die Verwendung von Zeitungen und Zeitschriften sollte eine "Gegenwartskunde" fördern. Ziele waren dabei eine "Einführung in das Zeitungslesen als solches und in die Fragen der Gegenwart, zugleich aber auch... Urteils- und Geschmacksbildung" (4).
Wie die Ausführungen im einzelnen verdeutlichten, stand der Einblick in gegenwärtige Ereignisse und Probleme im Vordergrund. Allerdings wurden Zeitungen "aller politischen Richtungen" dabei berücksichtigt. Medienkritische Aspekte blieben jedoch recht allgemein.
Ähnlich argumentierte Würtemberg im von H.Schwarz herausgegebenen Pädagogischen Lexikon. Dort hieß es u.a.: "So führt eine derartige staatsbürgerliche Gegenwartskunde ganz von selbst dazu, daß die Schüler sich immer mehr daran gewöhnen, regelmäßig wenigstens den politischen Teil der Presse zu verfolgen. Sie gewinnen erfahrungsgemäß durchweg auch bald viel Freude und Interesse daran, namentlich auch am selbständig-kritischen Lesen. Die Anleitung

---

(1) Münster,H.A., Bericht, in: V.u.G. 1931, S. 444-446

(2) Bohnstedt,H., Jugendbildung, in: Die Erziehung 1928, S. 712-719

(3) Lüdemann,E., Gegenwartskunde, in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 282-284

(4) Ebenda, S. 282

zu solchem kritischen Lesen ist aber eine der fruchbarsten Aufgaben staatsbürgerlicher Erziehung; zu einer guten Schulbildung gehört auch die gewonnene Unabhängigkeit von jeder Meinung des 'Leib- und Magenblattes'!" (1)

Weitgehend im Sinne der Münsterschen Vorstellungen argumentierte Steudel (2). Bei der großen Bedeutung der Zeitung für die Staatsbürger des Volksstaates müßte sie auch im Schulunterricht Beachtung finden. Dabei müsse sie sowohl Mittel als auch Objekt sein. Im Sinne einer kritischen Zeitungskunde sollten die Schüler nicht nur tagespolitische Informationen beziehen sondern zusätzlich, oder besser parallel, mit "Technik und Psychologie der Zeitung" bekannt gemacht werden (3). Möglichen Bedenken stellte Steudel den zu erwartenden großen Gewinn gegenüber. Im einzelnen nannte er:

- "Staatsbürgerliche Begriffe werden veranschaulicht, ..."
- "Das politische Interesse wird wachgerufen und vertieft,..."
- "Der Blick für das politische Zeitleben wird geschärft,..."
- "Der Schüler wird erzogen zu Vorsicht, Sachlichkeit und selbständigem Urteil", zu "Duldsamkeit", zu "Verantwortungsgefühl" und "zur Mitarbeit an unserem unglücklichen Vaterland" (4).

Nachdem er, aufgrund eigener Erfahrungen, die Bedeutung der Zeitung auch für die Schüler festgestellt

---

(1) "Zeitungen, Zeitschriften". in: Schwarz,H., (Hrsg.) Pädagogisches Lexikon, Bd. 4 (1931, Sp. 1207 ff. Zitat: Sp. 1209

(2) Steudel,Th., Zeitung, in: V.u.G. 1931, S. 522-534
Die hier wiedergegebenen Gedanken hatte Steudel im wesentlichen in einem Vortrag anläßlich der "Staatsbürgerlichen Woche" in Weferlingen am 9.12.1930 geäußert.

(3) Ebenda, S. 522 f.

(4) Ebenda, S. 533 f.

natte (1), wandte er sich einer möglichen Stoffverteilung und methodischen Problemen zu.
Mit Tertia beginnend, in der Zeitungen zunächst noch recht vereinzelt in den Unterricht einbezogen werden sollten, schlug Steudel für Untersekunda mögliche Anknüpfungspunkte im Geschichtsunterricht vor. Da die U II für einen Teil der Schüler jedoch den Schulabschluß bedeute, sollten sowohl Technik als auch Psychologie der Presse jeweils mit erörtert werden. "Sie aufzuhellen, wird man fortan jede Gelegenheit benutzen, wo sich entweder vom Unterricht aus Beziehungen zu Zeitungsartikeln herstellen lassen oder wo bedeutende politische Tagesereignisse auch schon den Untersekundaner lebhafter beschäftigen" (2). Diese Arbeit sollte verstärkt auch auf der Oberstufe fortgesetzt werden, wobei Steudel für die Oberprima ein mehr planmäßiges Vorgehen durch von Schülern zu gestaltende Monatsberichte und u.U. ergänzend dazu spezielle Arbeitsgemeinschaften vorschlug (3).
Als guten Einstieg in eine Auseinandersetzung mit der Presse nannte Steudel die Besichtigung eines Betriebes, in dem der Gang einer Nachricht durch die verschiedenen Abteilungen verfolgt werden könne (4). Chancen, auf die jeweilige Parteigebundenheit der Blätter einzugehen, böten sich bei der Behandlung der Parteigeschichte (5). Weitere Möglichkeiten einer sporadischen Einbeziehung von Pressestimmen in den Unterricht seien dadurch gegeben, daß Schüler von sich aus Artikel zur Besprechung mitbringen, bzw. daß sie durch den Lehrer darauf hingewiesen werden oder daß dieser entsprechende Artikel gesammelt hat (6). Was thematische Vorschläge für eine

---

(1) Ebenda, S. 523 f.
(2) Ebenda, S. 524
(3) Ebenda, S. 525, 528 f.
(4) Ebenda, S. 525
(5) Ebenda
(6) Ebenda, S. 526

kritische Zeitungskunde mit Verwendung unterschiedlicher Stimmen betraf, so nannte Staudel Berichte über eine entscheidende Reichstagssitzung oder über die Rede eines ausländischen Staatsmanns (1).

An einigen Berliner höheren Schulen wurde mit politischen Tageszeitungen im Unterricht erfolgreich gearbeitet. Sie dienten als Informationsmaterial für die Besprechung aktueller Probleme im Geschichtsunterricht und als Diskussionsgrundlage. Die Schüler fertigten z.T. Wochenberichte oder thematische Überblicke auf der Grundlage unterschiedlicher Zeitungsmeldungen an (2).
Susanne Engelmann berichtete, daß an ihrer Mädchenschule mit finanzieller Hilfe der Elternschaft ein Leseraum eingerichtet werden konnte, in dem die Schülerinnen u.a. Zeitschriften lasen. Im Unterrichtsplan war pro Woche eine Stunde für die Mittel- und Oberklassen dafür eingeplant. Der Besuch dieser Lesestunden war freiwillig. Ferner gab es an dieser Schule ein "Staatsbürgerzimmer", in dem sich auch Zeitungen aller Parteien befanden. Diese wurden "täglich von dazu ernannten Schülerinnen in die Halter eingespannt und nach einer Woche ausgeordnet". Frau Engelmann fuhr fort:"Aus diesen Zeitungen werden für die verschiedenen Unterrichtsfächer wichtige Aufsätze im Laufe einer Woche angestrichen, dann ausgeschnitten und in Mappen geordnet nach einem Beschluß, den die Schülerinnenschaft in einer Schulgemeinde gefaßt hat. Diese Mappen, die für Erdkunde, Kunstgeschichte, Geschichte und Literatur sachlich getrennt sind, werden von dafür interessierten Schülerinnen verwaltet und bereichern das Bild- und Arbeitsmaterial der Schule" (3).

---

(1) Ebenda, S. 527

(2) Sturm,K., Tageszeitung, in: Weltspiegel Nr. 37, 11.9.1932, S. 3 Den Artikel illustrierten mehrere Bilder, die Unterricht mit Zeitungen in verschiedenen Berliner Schulen zeigten.

(3) Engelmann, S., Aufbau, in: Die Erziehung 1932, S. 330 f., Zitat, S. 331

Im "Deutschen Philologen-Blatt" entspann sich in den Jahrgängen 1931 und 1932 eine ausführliche Diskussion um das Verhältnis von Zeitung und Schule. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, daß das Problem aktuell war (1). Heinrich Schnee hatte über eine Tagung im Forschungsinstitut für internationales Pressewesen in Köln berichtet, auf der es um das Verhältnis von Erziehungswesen und Presse gegangen war (2). Bei der in den folgenden Heften geführten Diskussion äußerte man sich überwiegend positiv zu einer Einbeziehung der Zeitungen in den Unterricht. Willers sah in der Heranziehung von Pressestimmen unterschiedlicher parteipolitischer Gruppierungen bei der Besprechung bedeutsamer Ereignisse eine Möglichkeit, "die politische und weltanschauliche Intoleranz" zu überwinden und "die Jugend zu objektivem Denken und kritischem Blick zu erziehen" (3). In gleicher Weise argumentierte Paul Beckmann, der von eigenen Versuchen berichtete. Er betonte jedoch den speziellen zeitungskundlichen Aspekt stärker (4). Diese Tendenz trat in den Ausführungen von A.Reccius wieder in den Hintergrund. Ihm ging es vor allem um die Einsicht des Schülers, "daß auch der Standpunkt anderer Parteien seine vernünftigen Gründe hat" (5). Als wertvolles Hilfs-

---

(1) Weber,H., Ratlosigkeit (1972), S. 52 ff.

(2) Schnee,H., Erziehungswesen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 412 f.
Die Tagung fand am 28.2. und 1.3.1931 statt. Die Leitung hatte Oberschulrat Dr.Jungbluth (PSK Koblenz). Vortragende und Themen: Ebenda, S. 413. In einem Schreiben des Kölner Instituts an den Vizepräsidenten des PSK Münster vom 3.1. 1931 war das Programm der Tagung ebenfalls angegeben. in: StA Münster,Prov.Schulkollegium, Nr. 6707
Die Referate sind abgedruckt in: Erziehungswesen und Presse, Bonn u. Köln 1931

(3) Willers,G., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 488 f.

(4) Beckmann,P., Zeitungen,in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 489 f.

(5) Reccius,A., Zeitungsschau, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 630

mittel, sich auf möglichst einfachem Wege unterschiedliche Pressestimmen zu verschaffen, wies er darauf hin, daß die "Deutsche Welle" und die "Funkstunde Berlin" sich bereitgefunden hätten, "Durchschläge der 'Politischen Zeitungsschau', wie sie allwöchentlich von Chefredakteur Dr.Räuscher vorgetragen wird, in beschränkter Zahl abzugeben". Im Zusammenhang mit der Berücksichtigung von politischen Tageszeitungen im Unterricht sprach man sich vereinzelt auch für die Förderung von speziellen Schülerzeitungen aus (1).

Für eine angemessene Berücksichtigung auch auslandsdeutscher Zeitungen unter Zielsetzungen, die vor allem das Auslanddeutschtum betrafen, setzte sich Karl Bell ein (2).

H.Leonhard verhielt sich diesen Bestrebungen ausgesprochen skeptisch gegenüber (3). Seine Attacke richtete sich jedoch weniger gegen den Zeitungseinsatz als vielmehr gegen die Behandlung aktueller politischer Fragen im Unterricht. So stellte er fest: "Es erscheint uns als ein fundamentaler Irrtum, daß die so bitter notwendige sachliche Grundlage für eine gesunde politische Urteilsbildung auf dem Wege unmittelbarer Einführung in den erbitterten Kampf der Meinungen erzielt werden könne". Er war auch nicht vom Erfolg eines kontradiktorischen Vorgehens überzeugt.

August Maurer lehnte eindeutig die Hereinnahme von Zeitungen in den Unterricht ab (4). Die Bedeutung einer kritischen Zeitungskunde für die politische Bildung der Schüler war ihm offensichtlich nicht klar. An Argumenten gegen den Zeitungseinsatz wies er auf

---

(1) Wiechmann,H., Schülerzeitung, in: ADLZ 1931, S. 952 f.

(2) Bell,K., Auslanddeutsche Zeitungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629 f.

(3) Leonhard,H., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629

(4) Maurer,A., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 114 f.

die Sensationsberichterstattung, die Oberflächlichkeit und die Tendenz der Zeitungen hin. Sein Fazit lautete: "Es ist genug der Unruhe in der Schule. Man fördere sie nicht noch mehr durch die Presse" (1).
Z.T. führte man Schwierigkeiten der Jugendlichen beim Verständnis guter politischer Zeitungsartikel an. Um dem zu entgehen, schlug Kaethe Miethe besondere, leichtverständliche Wochenüberblicke in großen Tageszeitungen für die Jugendlichen vor (2).
Zwei weitere Beiträge über das Thema von Eberhard Faden berichteten über die Arbeit des "Deutschen Instituts für Zeitungskunde" in Berlin (3).
Insgesamt ließ sich zu Beginn der 30er Jahre ein wachsendes Interesse an der Einbeziehung der Zeitungen in den Unterricht in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften feststellen. Sie ging einher mit der zunehmenden Abkehr von einer mehr formalen "Staatsbürgerkunde" hin zu einer mehr politischen Bildung bzw. "Politischen Propädeutik". Wie sich Zustimmung und Ablehnung zu diesen Fragen in der Lehrerschaft insgesamt vermielten, kann jedoch nur ungenau festgestellt werden.

---

(1) Ebenda, S. 115

(2) Miethe,K., Politik, in: Zeitungs-Verlag 1932, S. 300 f.

(3) Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 170 f.
Ders., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 217 f.

4.3.7.2. Quellenhefte

In der "Quellensammlung für den Geschichtsunterricht" veröffentlichte der Verlag Teubner 1929 und 1930 je ein Heft, das sich mit "Problemen des Zeitungswesens" beschäftigte. Herausgeber war jeweils Hans A. Münster. Münster, ein Schüler von Ferdinand Tönnies, hatte 1924 an der Universität Kiel eine Dissertation mit dem Titel "Die öffentliche Meinung in Johann Josef Görres' politischer Publizistik" eingereicht (1). 1929 war er am Deutschen Institut für Zeitungskunde in Berlin tätig. Wie diese Hefte bewiesen und wie auch in mehreren Zeitschriftenaufsätzen deutlich geworden war, hatte er sich auch mit Problemen einer Zeitungskunde in der Schule auseinandergesetzt.
Das erste der beiden Quellenhefte galt dem Thema "Öffentliche Meinung und Preßfreiheit" (2), das zweite beschäftigte sich mit "Voraussetzungen und Grenzen der Zeitungsherstellung" (3). In den Heften sind unter klaren Gliederungsgesichtspunkten Quellen im weitesten Sinne zusammengestellt. Gelegentliche Anmerkungen des Herausgebers haben z.T. erklärende Funktion, z.T. verweisen sie auf andere Quellen oder Zusammenhänge, z.T. bringen sie Beispiele. Eine Einleitung und explizite Stellungnahme des Herausgebers ist nicht vorhanden. Rückschlüsse auf seine Einstellung sind jedoch aufgrund der Themenstellung, der Gliederung, der Auswahl der Texte und einiger Anmerkungen möglich. Münster verzichtete auf ausdrückliche didaktische Hinweise für die Lehrer.

---

(1) Münster,H.A., Meinung (1926)

(2) Ders., Probleme I, (1929)

(3) Ders., Probleme II, (1930)
Eine positive Besprechung der beiden Quellenhefte durch Karl d'Ester befindet sich in: Zeitungswissenschaft 1930, S. 190 f.

An anderer Stelle war er jedoch auf die Ziele der Quellensammlung eingegangen. Dort führte er u.a. aus: "Der Wert einer solchen quellenmäßigen Beschäftigung mit der Zeitung liegt auf der Hand. Die Wege werden freigelegt für eine sinngemäße Benutzung der neuesten Tageszeitungen. Die Schüler werden lernen, welchen Lauf eine Nachricht nimmt, bis sie in der Zeitung steht; sie werden erfahren, daß es bis zu einem gewissen Grade eine Abhängigkeit des Textteils vom Anzeigenteil gibt, daß aber auch ebenso andere Abhängigkeiten den Inhalt mitgestalten; sie werden erfahren, daß eine Zeitung sich dieser und eine andere sich jener ganz bestimmten vorgeschriebenen Meinung anschließt und diese eine Meinung immer wieder ihren Lesern vorsetzt. Nun werden die Schüler lernen, daß daraus eine Beeinflussung entspringen muß, sie werden den Zeitungsleser - ihre Eltern und sich selbst - als einen an der Gestalt des Gesichtes der Zeitung mitwirkenden Faktor erkennen; sie werden die Schäden des 'Einblattsystems' und seine Vorzüge erkennen; sie werden das Schlagwort von der 'Öffentlichen Meinung' mit einem Augurenlächeln aufnehmen und fortan immer in Gänsefüßchen setzen; sie werden überhaupt nicht mehr alles für wahr halten, was in Zeitungen gedruckt ist; Sie werden aber auch nicht jede kleine Entgleisung einer Zeitung gleich allzu tragisch nehmen, wenn sie die Grenzen des im Zeitungsbetrieb Möglichen kennengelernt haben;..." (1).

Münster dokumentierte im ersten Quellenheft die Entwicklung der Ansichten über die "Öffentliche Meinung". Ausgehend von Stimmen aus der Periode unmittelbar vor Ausbruch der Französischen Revolution, die die wachsende Bedeutung dieser neuen Kraft für die Politik herausstellten (2), verdeutlichte diese, chronologisch geordnete, Zusammenstellung von Texten

---

(1) Münster, H.A., Zeitungsproblem, in: V.u.G. 1929, S. 227

(2) Münster, H.A., Probleme I (1929), S. 1 f.

eine Entwicklung hin zu einem kritisch-distanzierten Verständnis der nunmehr als solche gekennzeichneten "Öffentlichen Meinungen" (1). Als wichtige Stationen auf diesem Weg erschienen die Französische Revolution von 1789 und die Zeit unmittelbar danach, die Zeit der Napoleonischen Herrschaft und der Befreiungskriege, die Reaktion nach 1815, die 1848er Revolution in Deutschland, die Entwicklung des Parteiwesens bis hin zum Weltkrieg und zur unmittelbaren Gegenwart. Nach dieser Zusammenstellung tauchten erste kritische Stimmen auf, die sich in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts gegen eine Überbewertung der "Öffentlichen Meinung" wandten. So sprach Friedrich Ancillon 1828 der Menge die Fähigkeit ab, über komplexe Gegenstände angemessen urteilen zu können. Darüber hinaus wies er auf die Unmöglichkeit hin, von der, allgemein getragenen, "Öffentlichen Meinung" zu sprechen, bzw. sie feststellen zu wollen (2).
Carl Gersdorff führte 1846 diesen Sachverhalt darauf zurück, daß, im Laufe der geschichtlichen Entwicklung, zunehmend soziale und bildungsmäßige Unterschiede entstanden, die Sonderinteressen förderten, so daß von einer einheitlichen öffentlichen Meinung lediglich bei dem noch undifferenzierten Ausgangszustand gesprochen werden könne (3). Auch aus der Paulskirchenversammlung gab Münster einige kritische Äußerungen wieder. Während Riesser eine Ideal der Öffentlichen Meinung dem was gegenwärtig überwiegend darunter gefaßt wurde, gegenüberstellte (4), wies Reichensperger auf ihren wandelbaren Charakter hin (5). Nach 1848 entstanden dann, aufgrund der wachsenden parteipolitischen Differenzierung, immer mehr unterschiedliche, artikulierte und ins Bewußtsein der Bevölkerung getretene Interessen, die zu zahlreichen

(1) Ebenda, S. 22 ff.
(2) Ebenda, S. 14 f.
(3) Ebenda, S. 15 f.
(4) Ebenda, S. 16
(5) Ebenda, S. 17

"öffentlichen Meinungen" führten. Es kam zu immer stärkeren Bindungen einzelner Zeitungen an bestimmte Parteimeinungen (1). Dennoch, oder gerade deswegen, nahm die "Öffentliche Meinung" und die Presse als ihr wesentlichstes Organ, eine bedeutende innenpolitische und außenpolitische Stellung ein. Besonders auf den außenpolitischen Aspekt hatte Riezler noch kurz vor Ausbruch des Weltkrieges hingewiesen (2). Während des Krieges brandmarkte Romain Rolland die Kapitulation "der Vernunft vor der öffentlichen Meinung" (3). Für die Zeit nach dem Kriege stand eine Stellungnahme von Tönnies, in der dieser begrifflich verschiedene Formen von "öffentlicher Meinung" unterschied (4). Einige Beispiele aus der Tagespresse schlossen diesen Teil der Dokumentation ab.
Der Anhang enthielt eine Übersicht über die Entwicklung der Verfassungsbestimmungen, die Meinungs- und Preßfreiheit betreffend (5).

Nach diesem ersten, überwiegend historisch konzipierten Heft, das sich mit zwei grundsätzlichen Problemen beschäftigte, standen beim zweiten aktuellere Fragen zur Debatte, die beim Lesen einer Zeitung und bei der Einordnung des jeweiligen Informationswertes von Meldungen beachtet werden müssen. In wissenschaftlich-systematischer Form hatte Münster Textausschnitte zu verschiedenartigen "Voraussetzungen und Grenzen der Zeitungsherstellung" zusammengestellt (6). Dabei wurde ein Geflecht der unterschiedlichsten Abhängigkeiten deutlich, die von Fall zu Fall ihren Einfluß geltend machen konnten.

---

(1) Ebenda, S. 17 ff.
(2) Ebenda, S. 22 ff.
(3) Ebenda, S. 25 ff.
(4) Ebenda, S. 27 f.
(5) Ebenda, S. 30 ff.
(6) Münster, H.A., Probleme II, (1930),

Als die Zeitungsherstellung beeinflussende Faktoren waren im einzelnen genannt:
der Verleger,
der Leser,
der Inserent und
die Redaktion.
Der Einfluß von Lesern und Inserenten bestand letztlich durch ihre wechselseitige Verflechtung im wirtschaftlichen Bereich. Da die Zeitung in den meisten Fällen ein wirtschaftliches Unternehmen darstellte, hing der Ertrag sowohl von den verkauften Exemplaren ab als auch von den Erlösen aus dem Anzeigengeschäft. Der Anzeigenertrag war jedoch wiederum abhängig von der Auflage. Es mußte demnach sowohl auf den Geschmack der Leser als auch der Anzeigenkunden Rücksicht genommen werden. Darüber hinaus waren auch mehr technische Einflüsse zu beachten. Sie konnten im Zustandekommen einer Nachricht, in der Wahrnehmung und Einordnung des Geschehens, in der Übermittlung, aber auch in einer mehr oder weniger ausgeprägten Manipulation bis hin zu einer bewußten Falschmeldung begründet sein.
Ein eigenes Kapitel war den "Großorganisationen und kapitalistischen Verflechtungen der Presse" gewidmet (1). Darin behandelte Münster den Hugenberg-Konzern und den Ullstein-Verlag. Zusätzlich dokumentierte ein Beispiel für eine fortschreitende Verfälschung einer Nachricht das Vorhandensein internationaler Verflechtungen.

Insgesamt ermöglichte dieses zweite Heft ein kritisch-distanziertes Zeitungslesen. Die vielfältigen, von Fall zu Fall differierenden, Ziele und Abhängigkeiten konnten zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Medium Zeitung führen, das z.T. noch mit dem Anspruch auftrat, "die öffentliche Meinung" zu vertreten. In diesem Sinne stellten die beiden Quellenhefte einen wichtigen Beitrag für eine politische Bildung dar.

---

(1) Ebenda, S. 4 ff.

4.4. Die Haltung der Lehrerverbände zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung

Auch in den Jahren von 1929 bis 1932 fand bei den hier berücksichtigten Lehrerverbänden keine grundlegende Umorientierung statt. Die beiden großen Standesvertretungen, der DLV und der Philologenverband, blieben allerdings von der allgemeinen politischen Radikalisierung nicht verschont. Einerseits traten sie unter pädagogischen Gesichtspunkten gegen die Politisierung der Schule, der Schüler und der Lehrer ein, andererseits mußten sie sich bei beamtenrechtlichen Auseinandersetzungen für ihre Mitglieder, auch wenn diese der KPD oder der NSDAP angehörten, einsetzen.
Gegenüber diesen Problemen und den im Zuge der wirtschaftlichen Krise eingeleiteten rigorosen Spar- und Abbaumaßnahmen (1) traten Fragen der staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung weitgehend in den Hintergrund.

4.4.1. Der Deutsche Philologenverband(2)

Obwohl in der vorangegangenen Phase und auch nach 1929 mehrfach die Republik von Weimar in offiziellen Stellungnahmen akzeptiert wurde, trat der Verband in konkreten Fällen meistens für seine Mitglieder und gegen den Staat ein. Dies wurde besonders bei der Behandlung der Goslarer Vorgänge sichtbar. In einer, auf der Vorstandssitzung am 8. und 9. Februar 1930 angenommenen, Entschließung zu diesem Fall trat man gegen die Maßnahmen des Ministeriums auf:

---

(1) z.B.: Bolle,W., Jahresbilanz, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 1-5

(2) Hamburger,F., Lehrer (1974),

"Der Preußische Philologenverband erklärt, daß zwar nach Lage der Dinge die - übrigens bereits durch Gesamtkonferenz vernängte - Bestrafung der Goslarer Schüler und Schülerinnen unzweifelhaft gerecntfertigt war. Nach Meinung des Preußischen Philologenverbandes haben die Ausführungen des Ministeriums f.W.,K.u.V. jedoch nicht den Nachweis einer Verantwortlichkeit und Schuld der Gesamtkollegien bzw. der Gesamtanstalten oder einzelner ihrer Mitglieder erbracht. Die über die Anstalten verhängte Aberkennung der Berechtigungen und die darin liegende summarische Bestrafung der Lehrkörper einerseits, andererseits die für einzelne Mitglieder des einen Lehrkörpers in Aussicht genommene Versetzung an einen anderen Ort erscheinen ihm daher nicht als gerechtfertigt..." (1).
In diesem Sinne hatten Vorstandsvertreter bereits bei einer Besprechung im Ministerium am 11.12.1929 protestiert (2).
Konservative Gedanken, die dem Gemeinschaftsgefühl einen hohen Stellenwert einräumten, wurden weiterhin geäußert. So führte Bolle anläßlich der 50-Jahrfeier des Preußischen Philologenverbandes u.a. aus: "Volkstum und Staat sind stärkste bindende Kräfte. Sie in der Jugend lebendig zu machen und zu erhalten, ist edelste Aufgabe des Unterrichts" (3).

Andererseits war ab 1929 eine auffällige Vermehrung der Beiträge zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung im "Deutschen Philologen-Blatt" zu verzeichnen. Während 1929 noch in herkömmlicher Weise der Begriff "staatsbürgerlich" verwendet wurde, war für die folgenden Jahre eindeutig eine Tendenz hin zum "Politischen" zu beobachten.
H.Vedder sprach sich 1929 gegen das Übergewicht der Historiker und der geschichtlichen Stoffe (4) und für

---

(1) Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 131
(2) Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 9-11
(3) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 634
(4) Vedder,H., Rechtskunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731

die Einrichtung staatsbürgerkundlicher Arbeitsgemeinschaften aus, in denen auch eine "einfache Rechtskunde" geboten werden sollte.
Auf andere praktische Möglichkeiten wies F.Busse hin (1). Er konnte auf eigene Erfahrungen verweisen. Neben der Besprechung wichtiger Zeitereignisse hatte er mit seinen Schülern aus Gründen der Anschaulichkeit und Lebensnähe Besichtigungen und Besuche von Behörden und dergleichen durchgeführt.
Nachdem schon in früheren Jahrgängen der Zeitschrift verschiedentlich auf die Arbeit der Deutschen Hochschule für Politik eingegangen worden war, wurde ihre Tätigkeit auf dem Gebiet der politischen Erziehung in mehreren Beiträgen dargestellt und auch diskutiert. Während die Arbeit des Staatsbürgerkundlichen Seminars unter der Leitung von Johann Strunz überwiegend positiv beurteilt wurde, fanden sich zu den auch von der DHfP veranstalteten Redewettbewerben überwiegend kritische Stellungnahmen (2). Aus der Tatsache, daß dieser Arbeit ein derart breiter Raum im Deutschen Philologen-Blatt zugeteilt war, kann geschlossen werden, daß die Philologenverbände diesen Versuchen ausgesprochen aufgeschlossen gegenüberstanden. Dies läßt sich auch durch die Forderungen von Studienassessoren und -referendaren belegen, die diese auf ihrer Vorstandssitzung am 11.1.1930 in Berlin erhoben hatten. Darin sprachen sie sich dafür aus, die Kurse der DHfP auch Assessoren und Referendaren anderer Provinzen zugängig zu machen (3).
Z.T. wohl angeregt durch die Konzeption der "Politischen Propädeutik", z.T. aber auch auf längeren eigenen Erfahrungen basierend, sprach sich 1931 eine Vielzahl von Verfassern für eine politische Bildung

---

(1) Busse,F., Unterricht, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731 f.

(2) Siehe Kap. 3.6.3.4.

(3) Schlothauer,A., Verband, in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 104-107

und Erziehung aus, in der die Diskussion der aktuellen Politik im Mittelpunkt stehen sollte (1). Im engen Zusammenhang damit standen zahlreiche Beiträge zu einer Zeitungskunde in der Schule (2).
1932 ebbte diese Bewegung aber schon wieder ab; das ist wohl zum wesentlichen Teil auf die sich verändernde politische Szene zurückzuführen. Diskussionen aus dem vorangegangenen Jahr wurden allerdings weiter geführt (3).

---

(1) Edert,E., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 40 f.
Schnee,H., Gegenwartsfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 41-44
Gronemann,W., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 102 f.
Reinhardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 360 f.
Sierig,E., Tagesfragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 566 f.
Gronemann,W., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 688

(2) Schnee,H., Erziehungswesen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 412 f.
Willers,W., Schule, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 488 f.
Beckmann,P., Zeitungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 489 f.
Leonhard,H., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629 Hierbei handelt es sich um eine negative Stellungnahme.
Bell,K., Auslanddeutsche Zeitungen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629 f.

(3) Reinhardt,G., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 30 f.
Lötschert,H., Staatsbürgerkunde, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 80
Maurer,A., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 114 f.
Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 130 f.
Hirschelmann,W., Fragen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 156 f.
Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 317 f.

4.4.2. Der Deutsche Lehrerverein

Die Mitglieder, vor allem aber der Vorstand des DLV, standen auch weiterhin zum größten Teil auf dem Boden der Republik. In einer Eingabe vom 8.2.1930 forderte der Geschäftsführende Ausschuß des Preußischen Lehrervereins dazu auf, die bei den Reichsjugendwettkämpfen überreichten Kränze mit Schleifen in den verfassungsmäßigen Reichsfarben zu schmücken (1). Republikanische Verfassungsfeiern wurden ebenfalls befürwortet (2).
Schwierigkeiten bereiteten dem DLV allerdings die Versuche der politischen Parteien, verstärkt Einfluß auf die Schulen zu gewinnen. 1932 stellte Wolff noch einmal die Notwendigkeit gerade für die Erzieher heraus, über den verschiedenen Anschauungen das Gemeinsame zu sehen (3).
In der täglichen Auseinandersetzung bei der Vertretung der Mitgliederinteressen ließ sich mit derartig allgemeinen Postulaten jedoch wenig anfangen. Wegen der überparteilichen Organisation konnte eine einheitliche Linie nur schwer durchgehalten werden. Widersprüche und eine teilweise naive Haltung den extremen Parteien gegenüber ließen sich nicht immer vermeiden. So wies der Preußische Lehrerverein z.B. in einer Eingabe vom 30.10.1930 an das Ministerium auf die Verhetzung der Schüler durch nationalsozialistische und kommunistische Agitation, die sich häufig gegen Lehrer, Schulleiter und Eltern wende, hin und verlangte Schutz durch die vorgesetzte Behörde (4). Andererseits wandte man sich

(1) Jahrbuch 1929/30, S. 133
(2) Ortmann,H., Verfassungstag, in: ADLZ 1931, S. 621-623
(3) Wolff,G., Erzieher, in: ADLZ 1932, S. 73 f.
(4) in: Jahrbuch 1929/30, S. 73 f.

gegen den Erlaß des Preußischen Staatsministeriums vom 3.7.1930, der Beamten die Zugehörigkeit zur KPD und NSDAP verbot (1).
Verschiedene Forderungen der NSDAP wurden durchaus akzeptiert. Da noch kein festumrissenes Schulprogramm existierte, hoffte man, über nationalsozialistische Mitglieder des DLV eigene Forderungen durchsetzen zu können (2).

4.4.3. Der Verband deutscher Geschichtslehrer (3)

Wie sich der Verbandszeitschrift V.u.G. entnehmen läßt, gewannen auch innerhalb des Verbandes deutscher Geschichtslehrer diejenigen Kräfte vorübergehend an Einfluß, welche die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung mehr am Gegenwartsstaat und an aktuellen politischen Problemen orientieren wollten. Über die Berliner Bestrebungen einer "Politischen Propädeutik" wurde mehrfach berichtet (4).

---

(1) Ebenda, S. 100

(2) Meyer,J., Fragen, in: ADLZ 1931, S. 61 f.

(3) Huhn,J., Geschichtsdidaktik (1975), S. 151 ff.,205ff.

(4) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: V.u.G. 1929, S. 191 f., 314-319
Nachdenkliches zu den Berliner Referendarlehrgängen. Von einem älteren Semester. in: V.u.G. 1929, S. 252 f.
Strunz,J,, Politische Propädeutik, in: V.u.G. 1930, S. 51-59
Ders., Politische Propädeutik, in: V.u.G. 1930, S. 443-446
Ders., Politische Propädeutik, in: V.u.G. 1931, S. 441-444
Ders., Politik, in: V.u.G. 1932, S. 449-451
Baustaedt,C.; Lehrgang, in: V.u.G. 1932, S. 634-640

Parallel dazu waren in Schleswig-Holstein Bemühungen um eine politische Bildung und Erziehung festzustellen. Auf einer vom PSK Schleswig veranstalteten Geschichtlichen Woche (18.-26.2.1928) in Kiel sprachen Cauer und Meyer über das Thema "Wie kann der Geschichtsunterricht zur politischen Duldsamkeit erziehen?" (1) Darüber hinaus beschäftigten sich noch einige andere Vorträge mit staatsbürgerkundlichen Fragen. Auf dieser Tagung war auch der Vorsitzende des Verbandes Schleswig-Holsteinischer Geschichtslehrer, Mähl, anwesend.
Auf der Herbsttagung dieses Verbandes in Husum (1928) diskutierte man, im Anschluß an ein Referat Mommsens, über "Parteigeschichte und Parteipolitik im Unterricht" und "Geschichtsunterricht und Zeitung" (2). Nach sachlicher aber z.T. noch kontroverser Aussprache nahm die Versammlung eine Entschließung mit folgendem Wortlaut an: "Die Versammlung der schleswig-holsteinischen Geschichtslehrer hält eine Einführung in die Gegenwartskunde auf der Grundlage des Zeitungsstudiums im Geschichtsunterricht für notwendig."
Im Zusammenhang mit dieser Tagung und den dort gefaßten Beschlüssen ist der von Mähl 1930 auf der Hauptversammlung des Deutschen Geschichtslehrerverbandes gehaltene Vortrag über die Behandlung des Parteiwesens im Unterricht zu sehen. Auch darin forderte er eine gegenwartskundliche Arbeitsgemeinschaft (3).

Auf der Verbandstagung vom 2.-6.10.1931 in Koblenz, die dann allerdings aus finanziellen Gründen abgesagt werden mußte, sollten sich, laut Ankündigung in V.u.G., wieder zwei Vorträge mit der staatsbürgerlichen

---

(1) Bericht über die Geschichtliche Woche in Kiel. in: V.u.G. 1928, S. 256-261

(2) Reiche,K., Tagung, in: V.u.G. 1928, S. 583 f.

(3) Mähl,H., Parteigeschichte, in: V.u.G. 1930, S. 462-474

Bildung und Erziehung beschäftigen, und zwar waren mit Rühlmann und Strunz Vertreter der progressiven, das Politische betonende, Richtung als Referenten vorgesehen (1).
Aus dem Jahre 1930 stammte ein Aufsatz von Wilhelm Mommsen (2), in dem er zum Verhältnis von Geschichtsunterricht und staatsbürgerlicher Erziehung Stellung nahm. Dabei trat er ausdrücklich für den Weimarer Staat ein (3). Mommsen zeigte einen engen Zusammenhang zwischen Geschichtsunterricht und staatsbürgerlicher Erziehung auf (4).

4.4.4. Der Bund entschiedener Schulreformer

Ganz eindeutig forderte der Vorstand des B.e.S. noch in der Endphase der Republik eine republikanische politische Erziehung der Jugend. Dabei ging man davon aus, daß jeder Staat, sollte er Bestand haben, von der Zustimmung, zumindest aber der Duldung, der Mehrheit seiner Mitglieder getragen werden müsse.
Als wesentliche Voraussetzung für ein demokratisches Gemeinschaftsleben wurde die "Achtung vor der Überzeugung des Andersdenkenden" herausgestellt. In diesem Zusammenhang offenbarte sich eine fortschrittliche Sicht der Politik, wenn es weiter hieß: "Innerhalb dieser Verhältnisse vollzieht sich die Fortentwicklung des gesellschaftlichen Lebens durch die Auseinandersetzung der aufeinanderstoßenden gesellschaftlichen und persönlichen Kräfte. Dieses Ringen erfordert von jedem Einzelnen eine letzte Entscheidung aus Verantwortung, die nicht ersetzt werden

(1) Voranzeige. in: V.u.G. 1931, S. 384
(2) Mommsen, W., Geschichtsunterricht, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 578-587
(3) Ebenda, S. 578
(4) Siehe oben S. 241 ff.

kann durch blindes Vertrauen auf vorgegebene Lehren oder Programme. Durch die Notwendigkeit zu dieser Entscheidung entwickelt sich erst der Einzelne zu seiner vollen menschlichen und politischen Reife" (1). Dadurch wurde bereits direkt auf die erziehliche Ebene verwiesen. So hieß es im Hinblick auf die Ziele: "...muß oberstes Prinzip aller politischen Bildung durch die Schule sein, Achtung vor der Überzeugung Andersdenkender für das Leben zu begründen. Die Jugend zur menschlichen Wertung des andern zu erziehen, sie auf die Bedingtheit und Mannigfaltigkeit politischer Doktrinen und Programme einzustellen, ist deshalb notwendiges Gebot. Nicht Dogmatisierung, sondern Problematisierung des Politischen muß Aufgabe der Erziehung sein. Diese Problematisierung findet ihre wirksamste Stütze durch eingehende Kontradiktorik des Unterrichts, die die freie Aussprache als Grundlage und die möglichste Zurückhaltung des Lehrers als oberstes Gesetz in sich trägt. Durch gegenwartsnahe Auseinandersetzung mit den volks- und menschheitspolitischen Lebensfragen, durch tiefere Einführung in die soziologischen Zusammenhänge der gesellschaftlichen Entwicklung muß die Schule gerade im Politischen zur Lebenshilfe für die Jugend werden... Soll aber die politische Erziehung in vollem Maße für das politische Leben fruchtbar werden, dann darf Politik nicht Gegenstand theoretischer Erörterung bleiben, sondern muß von der Jugend erlebt werden in praktischem, verantwortungsbewußtem Handeln" (2).

---

(1) Politische Erziehung der Jugend. in: Die neue Erziehung 1930, S. 648-650
Diese Stellungnahme war unter dem 11. August 1930 unterzeichnet vom Vorstand des B.e.S.: Oestreich, Kölling, Hoepper, Lenz, Helling
Oestreich,P., Rede, in: Die neue Erziehung 1932, S. 758-761, Besonders S. 758 f.

(2) Politische Erziehung der Jugend, in: Die neue Erziehung 1930, S. 649 f.

Aufgrund des gegenwärtigen Schulsystems eignete sich dazu ein Ausbau der Selbstverwaltung und der Schulgemeinde (1).
Ähnliche Anschauungen wurden auch in einem Vortrag Paul Oestreichs aus dem Jahre 1931 deutlich (2).

---

(1) Auf die Bedeutung der Schulgemeinde war bereits 1920 in einer Eingabe an den Minister hingewiesen worden. in: Die neue Erziehung 1920 (Mitteilungen), S. 4 f.
Allerdings sah man 1930 darin nur noch einen Notbehelf: "Die volle Verwirklichung einer praktisch-politischen Erziehung ist jedoch nur möglich durch Umwandlung des heutigen Schulsystems in eine Jugendstätte sozialer, selbstregierter Lebens- und Tatgemeinschaft im Sinne der Produktionsschule der Entschiedenen Schulreformer". in: Die neue Erziehung 1930, S. 650

(2) Oestreich,P., Jugend, in: Die neue Erziehung 1931, S. 897-902
Er führte darin u.a. aus:
"Dem gegenüber hat die wirkliche politische Jugenderziehung, also auch die der Parteien, die ihre Leistung nicht in Demagogie erschöpfen - um ihrer selbst willen, da Katechismuslernen bekanntlich keine kernhafte Frömmigkeit verbürgt - den größten Wert zu legen auf die Echtheit und Totalität des politischen Spannungsfeldes, in dem der junge Mensch sich bilden soll und will, in dem er Gelegenheit zum politischen Wagnis haben muß, in dem er die Erkenntnis der Notwendigkeit eigener Opfer erwirbt. Politische Kenntnisse und politische Erlebnisse sind die Grundlagen politischer Bildung".
vgl. auch: Ders., Entpolitisierung, in: Die neue Erziehung 1932, S. 163 f.

4.5. Maßnahmen des Ministeriums Becker (1929/30)

4.5.1. Weitere Auseinandersetzungen um die republikanischen Verfassungsfeiern. Die Vorgänge in Goslar 1929

Nachdem bis 1929 immer nur vor dem 11.August die Durchführung der Verfassungsfeiern mit Richtlinien und Anregungen für ihre Gestaltung verfügt worden war (1), wies der Minister in einem Erlaß vom 23. November 1929 erstmals auf bestimmte Mißstände hin (2). "Übelstände" traten danach vor allem bei gemeinsamen Feiern mehrerer Schulen auf.
Im Frühjahr 1930 machte er dann eindringlich auf mögliche Folgen einer offen ablehnenden Haltung gegen die Verfassungsfeiern aufmerksam, indem im Zentralblatt zwei Urteile der Revisionsinstanz veröffentlicht wurden. Einmal handelte es sich dabei

---

(1) Verfassungsfeier am 11. August 1927. Erl.v.11.7.27; A6216.1 in: Zentralblatt 1927, S. 223
Verfassungsfeier am 11. August 1928; Erl.v.16.7.28; A 6157 U II, U III A, U III, U III B. in: Zentralblatt 1928, S. 229
Darin sind erste Hinweise auf Mißstände enthalten: "Es ist hier wiederholt zur Sprache gekommen, daß in der Ausschmückung der Schulaulen, Turnhallen und Schulklassen vielfach auch das unterlassen ist, was ohne Kosten an würdiger Ausstattung möglich gewesen wäre. Ich wiederhole deshalb, daß die Feiern in den Schulen in einem würdigen äußeren Rahmen stattzufinden haben".
Verfassungsfeier in den Schulen; Erl.v.23.5.29; A 5785-1. in: Zentralblatt 1929, S. 188 f.
Darin waren noch einmal sämtliche bisher erlassenen Vorschriften und einige notwendig gewordene Ergänzungen aufgezählt.
Zur Verfassungsfeier; Erl.v.10.6.29; A 5956.1 in: Zentralblatt 1929, S. 209
Darin wurde auf ein Buch der Reichszentrale für Heimatdienst zum zehnten Verfassungstag hingewiesen.
Schulprämien am 10. Verfassungstage; Erl.v.26.6.29; A 6185.1; in: Zentralblatt 1929, S. 223
Verfassungsfeier. Beschluß des Preußischen Staatsministeriums vom 29. Juni 1929 - St.M I 8176, Bekanntmachung v. 11.7.1929, A 6300; in: Zentralblatt 1929, S. 246 f.

(2) Schulverfassungsfeiern; Erl.v.23.11.29, A 6705/29.1 in: Zentralblatt 1929, S. 353 f.

um den Fall eines Redakteurs, der zum Schulstreik aufgerufen und zum anderen um die Verurteilung eines Vaters, der seinen Sohn der Verfassungsfeier in der Schule ferngehalten hatte (1).
Die Tatsache, daß Becker auf der Abhaltung von Verfassungsfeiern in der Schule bestand, die dazu dienen sollten, auf die Schüler eine "staatsbürgerliche erziehende Beeinflussung" auszuüben (2), kann als Zeichen seiner republikanischen Einstellung gelten. Andererseits verzichtete er jedoch zunächst darauf, mit gebührender Härte auf Mißstände zu reagieren und dies durch einen Erlaß eindeutig festzustellen. Erst als sich gegen Ende der 20er Jahre die antirepublikanischen Kundgebungen häuften, griff er, wie im Fall Goslar, besonders hart durch (3).

Im Gegensatz zu den Vorgängen am Werner-Siemens-Realgymnasium (1928) hatten 1929 in Goslar antirepublikanische Ausschreitungen eines Teils der dortigen Schülerschaft stattgefunden.
Anläßlich des Verfassungstages fanden, wie schon in früheren Jahren, in Goslar Sportwettkämpfe der Schulen statt. Im Gegensatz zu früher waren die Siegerkränze und Sträußchen jedoch nicht mit Bändern in den Stadtfarben, sondern mit schwarz-rot-goldenen verziert. Die Schüler hatten davon vorher keine Kenntnis erhalten. Nach Verteilung der Siegerabzeichen waren diese Schleifen mit den Farben der Republik von mehreren Schülern entfernt worden. Daraufhin stellte ihr Direktor sie noch auf dem

---

(1) Schul-Verfassungsfeiern; Erl.v.7.1.1930. A 7220/29.1. U III A. in: Zentralblatt 1930, S. 26 f.
Schulpflichtgesetz und Schulverfassungsfeier; Erl.v.21.1.1930, A 7289 U III D. in: Zentralblatt 1930, S. 41 f.
Urteil gegen den Hamburger Redakteur auch in: Blätter für Schulrecht, Beilage zur ADLZ 1929, S. 100
Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 411

(2) Im Erlaß vom 23.11.1929; s.o. 293, Anm. 2

(3) Auf die Ereignisse in Goslar und auf die Behandlung durch das Ministerium wird unten noch ausführlicher eingegangen.

Sportplatz zur Rede und führte sie geschlossen zur Schule zurück. Auf dem Wege dorthin wurden dann weitere Bänder entfernt, auf den Boden geworfen und zertreten. Diese Ereignisse waren in einem Teil der Presse heftig attackiert worden. PSK und Ministerium leiteten eine Untersuchung der Vorgänge und der Haltung der beteiligten Lehrkräfte ein. Das Ministerium griff schließlich äußerst hart gegen die Schüler und die Lehrerkollegien der beteiligten Goslarer Schulen durch. Augenscheinlich wollte Becker an diesem Fall ein Exempel statuieren. Die Bestrafung sah folgendermaßen aus: Vom Lehrerkollegium des Realgymnasiums war 12 Schülern der Oberstufe die Verweisung angedroht worden, 13 Schüler der Mittelstufe wurden schriftlich verwarnt, während man die Schüler der Unterstufe straffrei ließ (1).
In seinem Erlaß führte Minister Becker dazu aus: "...Für eine derartige Ausschreitung gibt es als einzig mögliche Strafe an sich nur die Verweisung von der Schule. Wenn ich mich entschlossen habe, es bei den von der Schule selbst verhängten Strafen zu belassen, so geschieht das um der festgestellten Tatsache willen, daß bei den besonderen Verhältnissen ihrer Umgebung in diesem Falle nicht nur die einzelnen Schüler verantwortlich zu machen sind" (2).
So sah er auch eine wesentliche Schuld bei Schule und Elternhaus, die die notwendige staatsbürgerliche Bildung und Erziehung sträflich vernachlässigt hätten. Diesem Mißstand müsse abgeholfen werden.

---

(1) Minister Becker am 24.10.1929 im preuß.Landtag. Sb. d.Vp. Ed. , Sp. 8754

(2) Ebenda, Sp. 8754
Der Erlaß ist ebenfalls im Protokoll der am 27.9.1929 vom Kommissar des Ministeriums gehaltenen Rede vor den Kollegien des Realgymnasiums mit Gymnasium und des Lyzeums in Goslar enthalten. Dieses Protokoll war, mit einem Erlaß des Ministers über die Gestaltung von Revisionen, den Provinzialschulkollegien übermittelt worden. Erl. v. 8.11.1929; U II Nr. 1500.1 Abschrift zu U II Nr. 1500.1/29 in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6505

"Für die Zeit, bis das gesichert ist, entziehe ich hierdurch dem Städtischen Realgymnasium und Gymnasium in Goslar das Recht, die Reifeprüfung an der Schule selbst durch den eigenen Lehrkörper vorzunehmen, und dem Städtischen Lyzeum in Goslar das gleiche Recht für die Abschlußprüfung; ich bitte, dafür Sorge zu tragen, daß der Prüfungsausschuß, vor dem die Goslarer Schüler ihre Prüfung nunmehr abzulegen haben, gerade die Ergebnisse staatsbürgerlichen Unterrichts und staatsbürgerlicher Erziehung besonders sorgfältig feststellt. Ich bin ferner zu einer wirksamen Umgestaltung der beiden Lehrkörper gezwungen, deren Einzelheiten ich in kurzem bekanntgeben werde;..." (1).

Mit dieser durch Becker ausgesprochenen Bestrafung setzten sich eine große Anfrage der DNVP und zwei Anträge von der Deutschen Fraktion und der DVP kritisch auseinander (2).

---

(1) Rede Becker am 24.10.1929, Ebenda, Sp. 8755

(2) Große Anfrage Nr. 104, Dr.von Winterfeld und die übrigen Mitglieder der Fraktion der Deutschnationalen Volkspartei vom 4.10.1929; Dr. 3.Wp. Bd. 4, S. 2671
Die Anfrage hatte die strenge Bestrafung und den Hinweis auf eine Schädigung der Stadt Goslar zum Inhalt.
Urantrag Prelle, Mohrbotter, Freiherr von Wangenheim, Dr.Ziegenrücker und die übrigen Mitglieder der Deutschen Fraktion, vom 7.10.1929; Dr. 3.Wp. Bd. 4, S. 2671 f.
Der Straferlaß des Ministers sollte aufgehoben werden.
Urantrag Stendel, D.Dr.von Campe, D.Schuster, Beuermann, Buchhorn, Dr.Boelitz, Helmers (Brinkum), Frau von Kulesza, Pischke (Frankfurt/Oder), Dr.Losenhausen, Schwarzhaupt, Dr.Steffens und die übrigen Mitglieder der Fraktion der Deutschen Volkspartei. vom 16.10.1929; Dr. 3.Wp, Bd. 4, S. 2801. Darin hieß es u.a.: "... Da eine Reihe von Vorgängen dem Herrn Minister bei seiner Entscheidung offenbar nicht bekannt gewesen ist, (so hat der Vorgang sich nicht, wie der Amtliche Preußische Pressedienst behauptet, vor den Augen der Lehrer abgespielt,) beantragen wir:
Der Landtag wolle beschließen: Das Staatsministerium wird ersucht,
1. sofort in eine Nachprüfung der Angelegenheit einzutreten und dabei Vertreter der städtischen Patronatsbehörde in Goslar zuzuziehen,
2. bis zur Durchführung der Nachprüfung die Ausführung des Erlasses auszusetzen".

Eine ausführliche Debatte folgte am 24.10.1929 im Preußischen Landtag. Am heftigsten wurden die Maßnahmen des Ministers von Abgeordneten der DNVP attackiert .Dabei wies man auf die schweren Folgen und Belastungen für die Stadt, die Schulen und die Lehrer hin, die durch die ausgesprochen harte, einmalige Bestrafung des Ministers hervorgerufen wurden (1). Inwieweit rechtlich die Möglichkeit einer Versetzung der Lehrer durch den Minister bestand, sei noch nicht eindeutig geklärt (2). Man wies darauf hin, daß bei den Feiern ein immer größerer Zwang ausgeübt werde. Den alten Farben schwarz-weiß-rot sollte nach Meinung der DNVP die gleiche Achtung vom republikanischen Staat entgegengebracht werden, wie er sie für schwarz-rot-gold fordere (3). Ferner wurde die Untersuchungsmethode des Ministeriums und die Verfügung von Kollektivstrafen kritisiert (4). Ebenfalls für eine Aufhebung des Straferlasses sprachen sich die Abgeordneten der Wirtschaftspartei (5) und der Deutschen Fraktion aus (6).
Während die meisten Parteien, trotz ihres Kampfes gegen die harte Bestrafung die Handlungen der Goslarer Schüler mehr oder weniger mißbilligten,

---

(1) Abg.Oelze (DNVP) am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8730 ff.

(2) Abg.Oelze am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd.6, Sp. 8731
Abg.Dr.Weisemann (DNVP) am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8759

(3) Abg.Oelze am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd.6, Sp. 8735

(4) Abg.Dr.Weisemann am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8760
Abg.Oelze am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 7, Sp. 8922 f.

(5) Abg.Schellknecht (Wirtsch.-P.) am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 7, Sp. 8905
Er argumentierte ähnlich wie die Vertreter der DNVP. Er wies darauf hin, daß seine Partei die "Jugendstreiche" nicht billige. Rede Sp. 8901 ff.

(6) Abg.Prelle (D.-Frakt.) am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8743 ff.
Das Verhalten der Schüler sei "unter keinen Umständen zu billigen". Er führte jedoch einige mildernde Umstände zugunsten der Schüler an.
Dr.Ponsick (D.-Frakt.) am 26.11.1929, Sb. 3.Wp. Bd.7, Sp. 8907 ff.
Abg. Prelle (D.-Frakt.) am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 7, Sp. 8931

stellte sich der Abg. Kube von der NSDAP voll hinter die Schüler. Er sagte dazu: "... wir verstehen das Verhalten der Jugend, und die Schuld an den Dingen, wenn man überhaupt von einer Schuld sprechen kann, trägt ein System, das junge Heuchler heranziehen will, aber nicht staatsbewußte deutsche Bürger" (1).
Differenzierter urteilte dagegen die DVP. Auch sie trat gegen die unnachsichtige Haltung des Ministers auf. Man hielt die von den Lehrerkollegien ausgesprochenen Strafen für ausreichend. Allerdings akzeptierte man eindeutig das Recht des Staates, Gehorsam und Ehrerbietung für seine Symbole zu fordern (2). Dennoch klangen auch dort konservative Einstellungen an. So wies D.Schuster darauf hin, daß auch schwarz-weiß-rot noch immer ein offizielles Symbol des Staates sei, dem gebührende Achtung gezollt werden müsse.
Hinter der Reaktion des Ministers standen dagegen die Abgeordneten der drei Koalitionsparteien DDP (3), Zentrum (4) und SPD (5).
Die Vorgänge wurden noch einmal am 30.11.1929 und am 28.1.1930 im Unterrichtsausschuß ausführlich erörtert (6).
Am 11. Dezember 1929 sprachen Vertreter des Philologenverbandes im Ministerium vor und wandten sich gegen die harten Maßnahmen (7). Dagegen stand der DLV Beckers Erlaß weitgehend positiv gegenüber (8).

---

(1) Abg.Kube (NSDAP) am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 7, Sp.8920. Rede: Sp. 8911 ff.

(2) Abg.D.Schuster (DVP) am 24.10.1929, Sb. 3.Wp. Bd.6, Sp. 8735 ff.
Abg.Dr.Steffens (DVP) am 24.10.1929; S. 3.Wp. Bd. 6,Sp. 8793 ff.
Abg.D.Schuster (DVP) am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 7, Sp. 8927 ff.

(3) Abg.Dr.Bohner (DDP) am 26.11.1929; Sb. 3.Wp. Bd.7, Sp. 8892 ff.

(4) Abg.Grebe (Z) am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd.6, Sp. 8774 ff.

(5) Abg.Leinert (SPD) am 24.10.1929; Sb. 3.Wp. Bd. 6, Sp. 8784 ff.

(6) Bericht von Bohner (DDP) und Schuster (DVP) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 5-9; 27 f.,94

4.5.2. Verfassungskunde

Wie bereits gezeigt wurde, erschienen während der Ministerschaft Beckers einige Erlasse, die Teilbereiche einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung regelten. Dazu zählten Anordnungen zur politischen Betätigung der Schüler, zum Geschichtsunterricht, zur Behandlung des Völkerbundes und zu den Verfassungsfeiern.
Laut Artikel 148 der WRV sollte der Verfassungstext an die aus den Schulen entlassenen Schüler und Schülerinnen verteilt werden. Dieses Verfahren hatte ein Erlaß vom 12.3.1921 geregelt (1).
Sowohl in zahlreichen Aufsätzen zur staatsbürgerlichen Bildung (2) als auch durch die Erlaß- und Richtlinienpolitik des preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. (3) war mehrfach die Behandlung der Verfassungen Preußens und des Reichs gefordert worden.
Offensichtlich existierten in den Volksschulen noch erhebliche Mißstände auf diesem Gebiet. So sah sich Minister Becker veranlaßt, am 11. März 1929 einen Erlaß über die "Einführung der Schulkinder in das Verständnis der Verfassung" herauszugeben (4). Zur Begründung hieß es: "Nach den Feststellungen meiner Sachbearbeiter bei Schulbesichtigungen entspricht die Einführung der Kinder in das Verständnis der Verfassungen des Reichs und des Freistaats Preußen oft nicht den Ansprüchen, die an die staatsbürgerliche Unterweisung in der Schule gestellt werden müssen" (5).

---

(7) Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 9-11
Vgl. auch die auf der Vorstandssitzung am 8./9.2. 1930 angenommene Entschließung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 131

(8) Mangel an staatsbürgerlicher Erziehung oder Dummerjungenstreich? in: ADLZ 1929, S. 836 f.

---

(1) Erl.v. 12.3.1921; U III A 368 U II, U II W. in: Zentralblatt 1921, S. 156 f.

(2) Siehe S. 70, 74

(3) Siehe S. 83, 90

(4) Erl.v.11.3.1929; U III A 426.1 in: Zentralblatt 1929, S. 111

(5) Ebenda

4.5.3. Politische Bildung und Erziehung

Zum Abschluß der Revision in Goslar nahm der Kommissar des Ministeriums (Richert oder Zylmann) vor den Kollegien der dortigen höheren Lehranstalten zu den neuen Aufgaben nach der Schulreform Stellung (1). Der staatsbürgerlichen Erziehung widmete er darin einen größeren Abschnitt. Seine Ausführungen waren von besonderer Bedeutung, da er offiziell als Vertreter des Ministeriums sprach und da der Wortlaut seiner Rede mit einem Begleiterlaß des Ministers an die anderen Provinzialschulkollegien gesandt wurde (2).
Er sah speziell deutsche Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammenbruch 1918, aus der gegenwärtigen parteipolitischen Polarisierung und aus dem Fehlen allgemein akzeptierter Werte ergaben. Gerade im Hinblick auf diese besondere Situation forderte er, daß die "politische Erziehung in der Schule... nicht dogmatisch sein" dürfe. Vielmehr müsse die Jugend "zur Urteilsfähigkeit" erzogen werden, "zum Verständnis der Gesetzmäßigkeiten, die sich im Leben der Völker und in der Struktur der Volksschichten auswirken. Der junge Mensch" müsse "das relative Recht verschiedener Parteibildungen verstehen lernen" (3). Im Sinn des Boelitz-Erlasses vom 30.12.1921 und der bei Becker sichtbar gewordenen Haltung stand im Vordergrund die Erziehung zu politischer Toleranz, zur Kenntnis und Respektierung unterschiedlicher politischer Meinungen. Diesem Ziel diente sowohl die Vermittlung "historischen Verständnisses" als auch die um Objektivität bemühte Behandlung gegenwärtiger Fragen, z.B. durch Zeitungsartikel der verschiedenen Parteien.

---

(1) Protokoll in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6505

(2) s.o. S.279,Anm. 2

(3) Protokoll, S. 7

Der Schüler sollte nach Möglichkeit noch nicht parteipolitisch festgelegt, sondern so ausgerüstet werden, "daß er als Gebildeter einmal in seiner Stellungnahme autonom handeln kann". Im Zusammenhang damit forderte der Kommissar mehr Realitätssinn. Er hob als wichtiges Ziel das "Gefühl der Pflicht" hervor. Es ginge nicht an, "etwa zu warten, bis ein Phantom von politischer Utopie sich verwirklicht" habe. Er fuhr fort: "Die geschichtlichen Verhältnisse werden nie ein Himmel auf Erden sein. Dazu ist der Staat nicht da, um in restloser Vollkommenheit bewundert und angebetet zu werden. Der Staat ist das Gebiet unserer Pflichterfüllung. Wir brauchen zwar Opposition, aber wir sollen die Realität des Staates bejahen lehren" (1). Dazu gehöre allerdings auch die Achtung der staatlichen Symbole (2).
Die hier geäußerten Vorstellungen wiesen bereits Gemeinsamkeiten mit der sich in Berlin entwickelnden Konzeption einer Politischen Propädeutik auf.

---

(1) Ebenda, S. 7 f.
(2) Ebenda, S. 8

4.6. Maßnahmen des Ministeriums Grimme(1930-1932)

4.6.1. Adolf Grimmes Stellung zu Fragen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Im Januar 1930 war Adolf Grimme, der damalige Vizepräsident des PSK Berlin, zum Nachfolger von C.H.Becker als preußischer Minister f.W.,K.u.V. ernannt worden. Damit hatte Ministerpräsident Braun das Ministerium zwar mit einem Sozialdemokraten, der Erfahrungen in der Schule und in der Schulverwaltung gesammelt hatte, besetzt, war jedoch nicht dem Willen der Fraktion gefolgt, die den SPD-Abgeordneten und Oberschulrat König wünschte (1).
Grimme war am 31.12.1889 in Goslar geboren. Nach Besuch der Volksschule und des Gymnasiums studierte er von 1908 bis 1914 in Halle, München und Göttingen. 1914 legte er sein Lehramtsexamen in Philosophie, Germanistik, französischer Philologie und Religion ab. Anschließend unterrichtete er als Lehramtskandidat und als Studienassessor in Leer. Nachdem er von 1919 bis 1923 als Studienrat in Hannover tätig war, wurde er in die Schulverwaltung übernommen. Dort ging sein Weg vom Studien- und Oberstudienrat im PSK Hannover (1923-1924) über eine Oberschulratsstelle in Magdeburg (1925-1927) zum Ministerialrat im preußischen Kultusministerium (1928/29) und schließlich zum Vizepräsidenten des Provinzialschulkollegiums von Berlin und der Mark Brandenburg (1929/30) (2).

---

(1) Zu den möglichen Gründen des Ministerwechsels: Plötzlicher Wechsel im preußischen Kultusministerium. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930,S. 81
Brief Grimmes an Becker vom 11.2.1930. in: Sauberzeig,D.,Fischer,L., Grimme (1967), S. 35
Briefe Grimmes an Erich Wende vom 10.10.1958 und vom 22.10.1958. in: Ebenda, S. 242-247
Im Brief vom 22.10. schrieb Grimme: "Nebenbei: die bei ihm [Braun Erläuterung des Verfassers, R.V.] keineswegs nur taktisch gemeinte Rücksicht auf ein friedliches Auskommen mit den Kirchen ist's zweifellos zusätzlich gewesen, was ihn eine Kandidatur des 'katholischen Dissidenten' König ablehnen

Politisch war Grimme durch die Ideen Friedrich Naumanns beeinflußt worden. Bei ihm verband sich ein religiös fundierter Sozialismus mit republikanischen Zielen. So trat er nach dem Zusammenbruch zunächst der DDP bei, konnte sich aber schon bald nicht mehr mit ihrer Politik identifizieren und wurde schließlich (1922), nachdem er zwischendurch Kontakte mit der DVP aufgenommen hatte, Mitglied der SPD (1). In der engeren Parteiarbeit engagierte er sich jedoch kaum. Dagegen übte er während seiner Tätigkeit in Hannover innerhalb der dortigen Gruppe des B.e.S., dem er nach dem Weltkriege beigetreten war, mit seiner religiös-sozialistischen Position starken Einfluß aus (2). Grimme war ein engagierter Pädagoge, wie sich den Äußerungen ehemaliger Schüler entnehmen läßt (3). Reformpädagogischen Strömungen stand er aufgeschlossen gegenüber. Er meldete allerdings Bedenken z.T. grundsätzlicher Art zur Richertschen Reform des höheren Schulwesens in Preußen an (4).

Bei seiner Amtsübernahme 1930 wies er auf Unterschiede zwischen Beckers und seiner Stellung innerhalb

---

ließ - zusätzlich; denn König selbst und die Gruppe um ihn wie die Wegscheider etwa hatten bei ihm überhaupt kein Gewicht". Ebenda, S. 247
Wende,E., C.H.Becker (1959), S. 294 ff.
Braun,O., Weimar (1949), S. 163

(2) Eine ausführliche Grimme-Biographie liegt z.Z. noch nicht vor. Knapper Lebenslauf in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 81
Oschilewski,W.G., Dasein (1959), S. 185 ff.
Zeittafel in: Ebenda, S. 179-181
vgl. auch: Sauberzweig,D.,Fischer,L., Grimme (1967)

- - - - - -

(1) Oschilewski, in: Ders., Dasein (1959), S. 186 ff.
Zylmann,P., in: Ebenda, S. 141-143
Briefe Grimmes an Th.Brodthage, A.Büttner, H.Schuster, Ortsgruppe der SPD Hannover in: Sauberzweig,D., Fischer,L., Grimme (1967), S. 21-23
Aufschlußreich für seine pol. Einstellung ist das Aufnahmegesuch an die Ortsgruppe Hannover der SPD vom 29.11.1922. in: Ebenda, S.24

(2) Oschilewski, in: Ders., Dasein (1959), S. 187 f.
Zylmann, in: Ebenda, S. 142
Vgl. das Programm der Ortsgruppe Hannover des B.e.S. in: Die neue Erziehung 1921 (Mitteilungen), S. 82ff.
Grimmes Brief an Th.Mann vom 8.11.1932, in: Sauberzweig,D.,Fischer,L., Grimme (1967), S. 45 ff.

des Kabinetts hin. In einer Sitzung des Hauptausschusses am 10.2.1930 bezeichnete er sich - im Gegensatz zu Becker, den er als "letzte[n] Repräsentant[en] eines individualistischen Zeitalters" bezeichnete - als "Exponent einer Machtgruppe", allerdings nicht als Marionette (1). Neben Unterschieden bei der Betrachtung bestimmter Probleme stellte er sich, zusammen mit seinem Vorgänger, eindeutig auf den Boden der Republik. Er führte dazu aus: "... aber darin wird die Ära Becker eine klare Fortsetzung bei mir erfahren, daß ich mich wie er leiten lasse von der Überzeugung, daß uns Deutschen nur die eine Wahl bleibt: Chaos oder Republik" (2). Dieses Bekenntnis zur konkreten Republik von Weimar war wiederholt von Grimme zu hören und zu lesen (3). "Politik" sah er realistisch "als Kunst des Möglichen" (4). Wie einer Würdigung durch Gaede zu entnehmen ist, hat seine Tätigkeit als Minister diesen Realismus durch eigene negative Erfahrungen noch verstärkt (5).
Entsprechend seiner republikanischen Haltung trat Grimme auch positiv für eine politische Bildung und Erziehung im demokratischen deutschen Staat ein. Dabei wurden immer wieder zwei Hauptziele deutlich; nämlich Erziehung zur Selbstverantwortung und Erziehung zur Objektivität und Toleranz (6).

---

(3) Oschilewski,W.G., Dasein (1959), S. 187

(4) Grimme in einem undatierten Brief (etwa 1929) in: Sauberzweig,D.,Fischer,L., Grimme (1967), S. 30 f. Zurückhaltender urteilte er über Richert im Nachwort zur von ihm herausgegebenen Festschrift anläßlich Richerts 50. Geburtstag. Grimme,A., Wesen (1930), S. 295-303

- - - - - -

(1) Das erste Auftreten des neuen preußischen Unterrichtsministers. in: ADLZ 1930, S. 145
Zur Kritik an der Äußerung: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 243
Kultusminister Grimme im Hauptausschuß des preussischen Landtages. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 135

(2) Preuß. Landtag, 3. Wp. 1.Tg. 1928/30, Hauptausschuß 116. Sitzung 10. Februar 1930, Sp. 10

In zwei umfangreichen Landtagsreden setzte sich Grimme u.a. auch mit der Notwendigkeit einer politischen Bildung und Erziehung in der deutschen Republik und in der gegenwärtigen unbefriedigenden innenpolitischen Situation auseinander. So forderte er am 31.3.1930 u.a.: "Wir brauchen eine Jugend, die sich in unserem Zeitalter der Knopflochgesinnung gegen die Seuche des Klischee-Denkens bewußt immunisiert... So lebendig sollte schon in der Jugend der Wille zur Objektivität geworden sein, daß es schon ihr eine Selbstverständlichkeit ist, daß das religiöse oder das nationale Erleben eines Menschen nicht an die Voraussetzung der Zugehörigkeit zu bestimmten Parteien gebunden ist... Es wäre eine Tat von gar nicht abzuschätzender nationalpädagogischer Bedeutung, wenn die parteipolitischen Gruppen aller Lager aufhören wollten, politische Erziehung mit parteipolitischer Festlegung zu verwechseln... Wir brauchen eine Jugend, die weiß, daß, wer am Staate mitarbeiten will, kein Neutrum sein darf, aber immer tolerant sein muß" (1).

---

(3) Z.B.: Grimme,A., Schule, in: ADLZ 1929, S. 653 ff.
Rede bei der Bundestagung des Republikanischen Lehrerbundes in Brandenburg am 11. Juni 1930. in: Geh.StA. Nachlaß Grimme (neu), Rep. 92, Pak. 5
Rede bei der Eröffnung des 5. Lehrgangs für Politische Propädeutik. Redeentwurf und Text der Rede in: Ebenda
Rede auf der am 26.11.1929 tagenden Konferenz am Staatlichen Viktoria-Gymnasium in Potsdam. in: Geh.StA. Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 22
Rede Grimmes bei der 7-Jahresfeier des Reichsbanners Schwarz-Rot-Gold am 20.2.1931. bes. S. 6 des Manuskripts. in: Geh.StA., Nachlaß Grimme (neu), Rep. 92, Pak. 5

(4)In Landtagsrede am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18817 auch in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 186

(5) Gaede,W.R., in: Oschilewski,W.G., Dasein (1959), S. 38-40, bes. S. 38 f.
vgl. auch: Zweiundeinhalbes Jahr Ministerium Grimme. in: ADLZ 1932, S. 612 ff.

(6) Rede am Staatl. Viktoria-Gymnasium. s.o. Anm. 3!
Grimme,A., Jahrgang, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 1-4, hier: S. 4

---

(1) Rede am 31.3.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 12992

Damit war sein Programm einer politischen Bildung und Erziehung mit dem Ziel einer Entfanatisierung der politischen Auseinandersetzung skizziert. Bereits früher hatte er in einem Brief an Th.Pauls die Meinung vertreten, daß politische Feindseligkeiten durch persönliches Kennenlernen und durch gemeinsame Gespräche weitgehend abgebaut werden könnten (1). Ein Jahr später, ebenfalls bei den Haushaltsberatungen des Landtags, präzisierte und erläuterte Grimme seine Forderung nach politischer Bildung, die er 1932 in die Formel "vom politisierten zum politischen Volk" faßte (2).

In seiner Rede am 17. März 1931 wandte er sich zunächst gegen naive Vorstellungen, die eine Abgrenzung von Schule und Politik noch für möglich hielten. Daraus folgerte er: "Der Streit kann also eigentlich nicht mehr um die Frage, ob Politik oder nicht, gehen, sondern lediglich noch darum, in welcher Weise die in die Schule eingedrungene Politik unterrichtlich und erzieherisch ausgewertet werden kann."

Weiter führte er aus: "Daß die politische Erziehung jetzt zu einem wesentlichen Bestandteil der Schulerziehung überhaupt geworden ist, kann doch nur der bedauern, der meint, daß die Schule von vornherein darauf verzichten sollte, ein sehr wesentliches Stück des die Jugend eben so wie den Erwachsenen umflutenden Lebens mit der Jugend zusammen kennenzulernen."

Zum Ziel und zur Methode sagte Grimme weiter: "...die Politik in der Schule ist kein Mittel des politischen Kampfes. Es kann sich nicht um einen politischen Schülerfang handeln. Die Politik hat in der Schule überall da ein Daseinsrecht, wo sie zum Mittel der politischen Urteilsbildung benutzt wird. Auf eine Formel gebracht: es handelt sich um politische Bildung, nicht aber um politische Beeinflussung". Dabei

---

(1) Brief an Th.Pauls vom 2.5.1928. in: Sauberzweig,D., Fischer,L., Grimme (1967), S. 29

(2) Grimme,A., Geleit, in: Strunz,J., Kultur (1932),S.5ff. auch: Geh.StA., Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92,Pak. 9 Rede zur Eröffnung des 5. Lehrgangs zur Politischen Propädeutik. in: Geh.StA., Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 5

komme es in erhöhtem Maße auf den Takt des Lehrers an. Grimme sah durchaus die Möglichkeit des Mißbrauchs. Er bekannte sich zu dem Erlaß von Boelitz, in dem dieser politische Gegenstände als Problem behandelt wissen wollte. "Was die Schule danach zu tun hat, ist, dem jungen Menschen eine Vorstellung von den politischen Problemen und Fragestellungen unserer Zeit zu verschaffen, ihm den wesentlichen Teil des Rüstzeugs mitzugeben, des historischen, volkswirtschaftlichen, geographischen, staatsbürgerkundlichen Rüstzeugs, dessen jeder bedarf, der sich heute mit politischen Problemen sachlich beschäftigen und auseinandersetzen will..."
"Und ich glaube, mit der politischen Erziehung der Jugend wären wir ein großes Stück weiter, wenn ihr schon durch den Schulunterricht der Blick für die simple Tatsache geöffnet würde, daß politische Ziele nicht schon erreichbar sind durch bloßen jugendlichen Elan, durch Gefühlsimpulse und durch einen revolutionären Willensentschluß, sondern allein durch die von einer starken Begeisterung ständig wieder neu genährte Bereitschaft, dem Gegner durch den Einsatz der gesamten Person, zu der nun einmal auch ein klarer Kopf gehört, Schritt für Schritt Terrain abzugewinnen". Nach seiner Meinung könnte in der Schule "ein sittliches Fundament für den künftigen politischen Kampf" gelegt werden. "Als Mittel zu diesem Ziel gehört die Politik auch in die Schule. Was nicht hineingehört, ist das politische Schlagwort, es sei denn, um es in seiner Hohlheit zu entlarven. Was nicht hineingehört ist alles, was zur politischen Verhetzung der Jugend beiträgt" (1).
Mit aller Deutlichkeit sprach sich der Minister f.W.,K. u.V. in dieser Rede für eine politische Bildung und Erziehung aus, die sich in wesentlichen Bereichen von der herkömmlichen staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung unterschied. Seine Ausführungen ließen

---

(1) Minister Grimme am 17.3.1930, Sb. 3.Wp. Bd.13, Sp. 18814 ff.

starke Anklänge an die an der DHfP propagierte Konzeption einer Politischen Propädeutik erkennen (1).

4.6.2. Kampf gegen reaktionäre Tendenzen

Ähnlich wie seine Vorgänger hatte sich auch Minister Grimme wiederholt mit reaktionären Tendenzen in Schulen und Hochschulen auseinanderzusetzen. Diese, seit der Gründung der Republik vorhandenen Kräfte, wurden gefördert durch einen starken politischen Rechtsruck, der sich u.a. auch in den Wahlergebnissen ausdrückte. Es fand zu dieser Zeit eine zunehmende Polarisierung und Radikalisierung der politischen und gesellschaftlichen Kräfte statt. Die Verfassungsfeiern gerieten in dieser Situation noch mehr ins Zentrum der Auseinandersetzungen als unter Becker.

4.6.2.1. Verfassungsfeiern

Adolf Grimme setzte den seit 1929 unter Becker eingeschlagenen harten Kurs in der Frage der Verfassungsfeiern fort. Noch 1929 hatte das PSK Berlin in einer Verfügung die Entlassung der Schüler für den Fall angedroht, daß die Eltern ihre Kinder den Schulverfassungsfeiern fernhielten (2). Dagegen gab ein Erlaß unter dem 15.7.1930 einen Beschluß des Preußischen Staatsministeriums vom 26. Juni 1930 wieder,

(1) Vgl. Kap. 4.9.

(2) Verfügung vom 22.8.1929; A Nr. 983/29. Die Verfügung war von Grimme unterzeichnet. in: Geh.StA. Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 9
auch in: ADLZ 1929, S. 701 f.
Reaktionen darauf: Ebenda; ADLZ 1929, S. 745
Kl. Anfrage der DNVP und offener Brief des Abg. Weisemann an Minister Becker. in: ADLZ 1929, S. 811

in dem lediglich nähere Angaben zur Feier des 11. August enthalten waren (1). Eine bedeutsame Abweichung in den Ausführungsbestimmungen ergab sich jedoch dadurch, daß "die Verfassungsfeier unter voller Aufrechterhaltung ihres Charakters gleichzeitig allenthalben in dem Sinne auszugestalten" sei, "daß die Feiern insbesondere der lang ersehnten vollständigen Befreiung unseres Rheinlandes gelten" (2). Damit wich Grimme von dem ab, was nach dem Erlaß vom 23. Mai 1929 gefordert war. Dort hieß es, wohl unter dem Eindruck der Vorgänge am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin: "8. Auch da, wo es naheliegt, die Verfassungsfeier mit dem Gedanken an andere Ereignisse oder Persönlichkeiten zu verbinden, wird es sich empfehlen, zur Vermeidung von Mißverständnissen bei den Schülern und in der Öffentlichkeit davon abzusehen. Der staatspolitische und pädagogische Charakter der Feier des Verfassungstages erfordert, gesondert und für sich allein gewürdigt zu werden" (3). In Fortführung der Tendenz von 1930 sollten die Feiern 1931 "im geistigen Zeichen des Freiherrn vom Stein stehen" (4) und 1932 "im Zeichen Goethes" (5). Im Herbst 1930 hatte Grimme eine Würdigung der Preußischen Verfassung anläßlich ihres 10. Jahrestages am 30. November gefordert (6).

---

(1) Verfassungsfeier. Erlaß v. 15.7.1930, A 5963 in: Zentralblatt 1930, S. 219 f.

(2) Zentralblatt 1930, S. 219

(3) Mit diesem Passus hatte Becker offensichtlich auf die Vorgänge am Werner-Siemens-Realgymnasium reagiert. Bei der dortigen Schulverfassungsfeier hatte der vortragende Lehrer sich weitgehend auf die Schilderung des Lebens Jahns beschränkt. Erlaß v. 23.5.1929; A 5785.1 in: Zentralblatt 1929, S. 188 f.

(4) Verfassungsfeier für 1931; A 6035.1; vom 10.7.1931. in: Zentralblatt 1931, S. 199
Ergänzend wurde auf eine Schrift der RfH aufmerksam gemacht. Erlaß v. 24.7.1931; A 6124. in: Zentralblatt 1931, S. 227

(5) Verfassungsfeier 1932, Erlaß v. 1.7.1932; A 5914.1 in: Zentralblatt 1932, S. 197

(6) Zehnter Jahrestag der preußischen Verfassung. Erlaß v. 22.10.1930; U II 1231 II.1 U III A,1. in: Zentralblatt 1930, S. 236

Allerdings kam es auch unter der Ministerschaft Grimmes immer noch zu ernsten Auseinandersetzungen; denn auch er ließ unter dem 1. April 1932 ein Urteil gegen einen Vater im Zentralblatt veröffentlichen (1).

Wie schon z.Z. des Ministeriums Becker sprachen sich auch unter Grimme die Rechtsparteien gegen die Feier des 11. August aus. Oelze von der DNVP sprach von einer "Verfrühung" und von "Gesinnungsterror" (2). Dr.Weisemann äußerte sich etwas zurückhaltender und forderte, in Anlehnung an eine Aussage Grimmes, mehr Toleranz in dieser Beziehung (3). Dagegen sprach Oelze am 23.6.1932 wieder von einem "unsittlichen Zwang" zur Teilnahme an den Feiern. Er wies auf die negativen Wirkungen hin, indem er sagte: "In Wirklichkeit ist die Folge der Feiern des 11. August in jedem Jahre eine peinliche Fülle von Disziplinarfällen, über die sich höchstens die republikanische Beschwerdestelle freut, die wohl im ganzen Jahre nicht so reiche Ernte hält wie am 11. August" (4).
Auch von der KPD und dem Christlich-sozialen Volksdienst kamen negative Urteile (5).
Im rechten Lager trat man dagegen für die Feier des 18. Januar, des Reichsgründungstages, ein.

---

(1) Teilnahme an Verfassungsfeiern. A 5422/32 Erlaß v. 1.4.1932. in: Zentralblatt 1932, S. 130 Vgl. auch: Teilnahme an der Schulverfassungsfeier ist Pflicht. Reg.II 2 Nr. 1256, Verfügung v. 21.4.32. in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1932, S. 241 ff.

(2) Abg.Oelze (DNVP) am 31.3.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13009

(3) Abg.Dr.Weisemann (DNVP) am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd.10, Sp. 13332

(4) Abg.Oelze (DNVP) am 23.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 776
Bereits 1930 hatte die DNVP zwei Anträge eingebracht, die sich gegen jeden Zwang zur Teilnahme aussprachen. in: Sb. 3.Wp. Bd. 11, Sp. 15189

(5) Abg.Lindner (Christl.-soz.Volksd.) am 1.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13126 .
Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13353

4.6.2.2. Reichsgründungsfeiern

Die Feier des Reichsgründungstages war von den Parteien der Rechten schon seit längerem gefordert worden, vor allem dann, wenn es um die Suche nach einem nationalen Feiertag ging und in Frontstellung zum 1. Mai (1).
1931 jährte sich der Tag der Reichsgründung am 18.1. 1871 zum 60sten Male. Als Minister Grimme in den Schulen keine Feiern ausdrücklich veranstalten ließ und nachdem einige Provinzialschulkollegien derartige Feiern untersagt hatten, kam es zu heftigen Protesten der Rechten. Zwei Große Anfragen der DVP und ein Antrag der DNVP setzten sich mit dem Verhalten des Ministers und der Schulkollegien kritisch auseinander (2).
In seiner Stellungnahme wies Minister Grimme am 17. März 1931 darauf hin, daß er selbst "mit anderen Mitgliedern der Preußen-Regierung an der Reichsgründungsfeier im Reichstag" teilgenommen habe (3). Auch habe das Preußische Staatsministerium beschlossen, sich an den Feiern, die von der Reichsregierung veranstaltet werden sollten, zu beteiligen und "am 18. Januar amtliche Gebäude und die Gebäude der öffentlichen Schulen beflaggen zu lassen. Wenn diese Anordnung irgendeinen Sinn haben sollte, dann lag bereits in dieser Kundgebung und in der Beteiligung

---

(1) Abg. Oelze (DNVP) am 13.1.1921; Sb. Tg. 1919/21, Bd. 12, Sp. 15695
Abg. Meyer (DNVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18827

(2) Große Anfrage Nr. 201 Stendel und die übrigen Mitglieder der Fraktion der Deutschen Volkspartei vom 16.1.1931. in: Dr. 3.Wp. Bd. 9, S. 5836
Große Anfrage Nr. 202 Stendel, Pischke (Frankfurt/Oder) und die übrigen Mitglieder der Fraktion der Deutschen Volkspartei. vom 19.1.1931. in: Dr. 3.Wp. Bd. 10, S. 5984
Urantrag Dr.von Winterfeld und die übrigen Mitglieder der Fraktion der Deutschnationalen Volkspartei. vom 21.1.1931. in: Dr. 3.Wp. Bd. 10,S.5985
Einige Pressestimmen in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 62. Dort befinden sich zwei gegensätzliche Stellungnahmen der "Germania" u. d. "Vorwärts".

(3) Am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18808 ff.

der Schulen an dieser Kundgebung, daß selbstverständlich in der einzelnen Schule in irgendeiner Art des Reichsgründungstages zu gedenken war. Ich bin auch heute noch der Meinung, daß ich es dem eigenverantwortlichen Überlegen der Schulleiter und Lehrer getrost überlassen durfte, in welchen Formen die Schulen des Tages gedenken wollten". In diesem Sinne fortfahrend stellte er fest, daß keinerlei Anlaß für ein Verbot von Feiern vorliegen konnte. Auf die in der Anfrage bemängelte allgemeine Unsicherheit in nationalen Fragen bezogen sagte Grimme: "Wenn eine solche Unsicherheit wirklich vorhanden war, dann ist sie nicht die Schuld der Regierung gewesen, sondern derer, die diesen Tag eines gemeinsamen Gedenkens von vornherein für sich reklamiert haben. (...) Demgegenüber kann ich nun aber mit Befriedigung feststellen, daß es der Mehrzahl der Schulen selbstverständlich gewesen ist, des Tages zu gedenken" (1). Die Frankfurter Vorfälle stellte er als örtlichen Streit zwischen den städtischen und staatlichen Behörden hin. Mit diesen Ausführungen, denen bereits eine ausführliche Stellungnahme Grimmes in den Ausschußberatungen vorangegangen war, gaben sich die Rechtsparteien jedoch nicht zufrieden. Entgegen Grimmes Darstellung sagte Meyer von der DNVP: "Tatsache ist, daß die Schulen großenteils an diesem Tag tatsächlich vorübergegangen sind, und zwar nicht etwa deswegen, weil die Lehrer unsicher gemacht worden sind dadurch, daß 'die Rechte jede nicht Rechtsregierung als national unzuverlässig hinstellt', sondern weil nach der ganzen Handhabung dieser Dinge - ich erinnere nur an den Versuch des Herrn Ministerpräsidenten Braun, dem Ihr Vorgänger allerdings keine Folge gab, die Reichsgründungsfeiern der Universitäten zu unterbinden - kein Lehrer und kein Direktor mehr weiß, ob er irgendwie nationale Feiern veranstalten darf, (...) oder ob er nicht dafür

(1) Ebenda, Sp. 18811

hinterher zur Rechenschaft gezogen wird" (1).
Während der Minister sich in seiner Rede gegen einen Vergleich der Verfassungs- und Reichsgründungsfeiern ausgesprochen hatte, sagte der Abg. Meyer zu diesem Komplex: "Ich kann verstenen, daß in der Jugend viel eher Begeisterung für den Tag der Reichsgründung und für die Persönlichkeit von Bismarck und Kaiser Wilhelm I. zu finden ist als für die Weimarer Verfassung und Herrn Preuß" (2).
Auch Dr.Boelitz hatte einen Zentralerlaß des Ministers für notwendig erachtet. Daß Grimme dies unterlassen habe, führte er darauf zurück, daß dieser eine eindeutige Stellungnahme nicht gewagt habe (3). Ähnlich äußerten sich zwei Mitglieder der Deutschen Fraktion (4). Volle Unterstützung erhielt Minister Grimme dagegen von der sozialdemokratischen Fraktion und von der Deutschen Staatspartei (5).
Für diese nahm Dr.Bohner kurz Stellung: "Die persönliche Stellung des Herrn Ministers ist völlig geklärt. Wir freuen uns seiner Erklärung, daß er solche Feiern für selbstverständlich gehalten hat, und wir schließen uns ebenso dem an, was der Herr Minister über die Schwäche der rechten Seite in dieser Frage gesagt hat. Es ist selbstverständlich, daß, wenn man gegen den 11. August Sturm läuft, man nicht rufen kann: kommt her zum 18. Januar!" (6).
Betrachtet man Grimmes Verhalten in diesem Fall, so läßt sich vermuten, daß er sich in dieser Frage nicht festlegen wollte, um keine Seite unnötig zu provozieren. Das gelang ihm jedoch nicht.

---

(1) Abg.Meyer (DNVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18826

(2) Ders., Ebenda, Sp. 18827

(3) Abg.Dr.Boelitz (DVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18883

(4) Abg. Werdes (D.Frakt.) am 20.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19143
Abg.Müller (D.Frakt.) am 20.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19175

(5) Abg. König (SPD) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18835

(6) Abg. Dr.Bohner (D.Staatsp.) am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18918 f.

4.6.2.3. Schülervereine und wachsende Politisierung

Die zunehmende Politisierung der Schüler führte, ähnlich wie bei den Erwachsenen, zu einer weiteren Radikalisierung. Das Hauptaktionsfeld bildeten die Schülervereine, die in noch stärkerem Maße als früher von den politischen Parteien beeinflußt wurden. Während sich die republikanischen Parteien auch weiterhin gegen die antirepublikanische und zunehmend auch antisemitische Propaganda "nationaler" und "völkischer" Schülervereine wandten, reagierten die "rechten" Parteien mit wachsender Schärfe und prangerten ihrerseits die Tätigkeit sozialistischer Bünde an.

Von Seiten der DVP gab man zu bedenken "ob nicht bis zur Rückkehr ruhigerer Zeiten der Schuljugend die Zugehörigkeit zu politischen Verbänden überhaupt untersagt werden sollte" (1).

Oelze kritisierte 1931 ein besonders scharfes Vorgehen der Unterrichtsverwaltung gegen nationalsozialistische Schüler in Ostpreußen. Weiter sagte er: "Ich für meine Person stehe in der Frage von Schülerbünden als Pädagoge und Lehrer auf dem Standpunkt, daß es ein Segen wäre, wenn wir alle diese Schülerbünde unserer lernenden Jugend, überhaupt der Jugend fernhalten könnten. (...) Wenn man sich aber nicht dazu aufschwingen kann - und der Herr Minister hat keinen Versuch in der Richtung gemacht -, dann sollte man doch unbedingte Gleichheit walten lassen und nicht auf Grund eines einseitigen Werturteils des Staatsministeriums, das in keiner Weise bewiesen ist, eine Schülerorganisation ausschließen"(2).

---

(1) Abg.Schwarzhaupt (DVP) am 1.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13085

(2) Abg. Oelze (DNVP) am 25.11.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22867
Vgl. auch: Große Anfrage der DNVP zu Maßnahmen verschiedener Provinzialschulkollegien.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 93

Zu einem entschiedenem Vorgehen gegen die Vereinstätigkeit rief auch Fr.Dr.Wegscheider auf (1). Die Haltung der SPD-Fraktion war jedoch nicht völlig eindeutig. So warnte der Abg.König am 9.2.1931 im Hauptausschuß davor, Verbote auszusprechen, da so interessierte Schüler im politischen Unterricht "mundtot" gemacht würden (2).
Ähnlich wie von der "Rechten" Benachteiligungen ihnen nahestehender Bünde kritisiert wurden, so kämpften die Kommunisten für die sozialistischen Schülerbünde (3).

Wie auch schon bei früheren Debatten standen im Zusammenhang mit den Schülervereinen meist allgemeine Ausführungen gegen eine Politisierung der Jugend (4).

---

(1) Abg.Fr.Dr.Wegscheider am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13327 f.
"Herr Minister, wir müssen dafür sorgen, daß Direktoren, die sich gegen Vereinstätigkeit, die von außen ein Element des Unfriedens, der Unsachlichkeit und der Unjugendlichkeit in das Schulleben bringt, energisch wenden, den Schutz der Aufsichtsbehörde haben" (Sp. 13327).
"Man könnte manche Entartung jugendlicher Menschen verhüten, wenn man den Kindern bei aller wahren Toleranz, die man sie lehrt, vor jedem ernsthaft denkenden und ernsthaft fühlenden Menschen, feste Formen gibt und ihnen eine feste Beschränkung ihres Tätigkeitsdranges auferlegt". (Sp. 13328)

(2) Siehe Kap. 4.6.3.

(3) Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 31.3.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13044 ff.
Ders. am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13351
Antrag Nr. 6736; Dr. 3.Wp. Bd. 10, S. 6393

(4) Anträge zu dem Thema:
Entschließungsantrag (Nr. 4123) "daß öffentliche Versammlungen für die Schuljugend nur nach vorher eingeholter Erlaubnis der Schulbehörde einberufen werden dürfen". in: Dr. 3.Wp. Bd. 5, S. 3566
Urantrag (KPD) vom 12.5.1930; gegen den Erlaß des PSK Berlin vom 17.4.1930 über "Maßnahmen gegen die politische Verhetzung". in: Dr. 3.Wp. Bd. 8, S.4587
Große Anfrage Nr. 181 (SPD) vom 13.11.1930 über "Ausschreitungen nationalsozialistischer Studenten an der Berliner Universität". in: Dr. 3.Wp. Bd. 9, S. 5370
Große Anfrage Nr. 206 (DNVP) vom 28.1.1931 betr. Verfügung von PSK zur "politischen Betätigung von Schülern". in: Dr. 3.Wp. Bd. 10, S. 6162
Entschließungsantrag (DVP) vom 17.3.1931 betr. das Recht des Besuches von Wahlveranstaltungen für wahlmündige Schüler höherer Lehranstalten.
in: Dr. 3.Wp. Bd. 10, S. 6387

Entsprechende Äußerungen stammten überwiegend von den Rechtsparteien. An positiven Maßnahmen forderten ihre Vertreter vor allem deutsche und vaterländische Erziehung und Betonung der Vergangenheit (1). "Politisierung" verstanden sie jedoch nur einseitig auf die Maßnahmen der Regierung und der "republikanischen" Parteien bezogen. Ihre eigene Haltung und Agitation war dagegen national, d.h. unpolitisch, überparteilich. In diesem Sinne wandte sich Fr.Dr.Neumann von der DNVP gegen den Erlaß des PSK Brandenburg, welcher der politischen Verhetzung der Schüler entgegenwirken sollte (2). In dieser ausführlichen Verfügung vom 17.4.1930 wurden die Schulen aufgefordert, entschieden parteipolitischen Tendenzen unter den Schülern entgegenzuwirken und positiv für die Republik zu erziehen (3). In einer Stellungnahme vor Vertretern des Großberliner Philologenverbandes und der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren milderte König, der Vizepräsident des PSK, einige Forderungen der Verfügung ab (4).

Die Diskussionen über Maßnahmen der Regierung und der Schulaufsichtsbehörden lieferten zudem die Möglichkeit, wieder die Heraufsetzung des Wahlalters zu fordern (5).

Urantrag (Dt.Staatspartei) vom 27.11.1931; Maßnahmen gegen die zunehmende parteipolitische Verhetzung der Schuljugend. in: Dr. 3.Wp. Bd. 15, S. 7771

- - - - - -

(1) Abg.Dr.Rode (Wirtsch.-P.) am 1.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13099
Abg.Grüter (Wirtsch.-P.) am 19.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19041
Abg.D.Schuster (DVP) am 20.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19173
Abg.Fr.Dr.Neumann (DNVP) am 1.3.1932; Sb. 3.Wp. Bd. 17, Sp. 24365

(2) Abg.Fr.Dr.Neumann am 23.5.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 14369

(3) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 316 f.

(4) Ebenda, S. 317. Ergänzende Mitteilung in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 332

(5) Abg.Dr.Boelitz (DVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18884
Abg.Schmidt-Hoepke (Wirtsch.P.) am 19.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19108

In diesem Kampf gegen eine Politisierung der Schule spielte neben der Abwehr republikanischen Gedankenguts und der Personalpolitik des Ministeriums noch ein relativ neuer Aspekt eine Rolle. Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre wurde vor allem von Vertretern der SPD und der DDP/Deutsche Staatspartei an Stelle einer staatsbürgerlichen eine politische Bildung und Erziehung gefordert. Dabei traten besonders diejenigen Abgeordneten hervor, die im PSK Berlin tätig waren, wie König, Fr.Dr.Wegscheider von der SPD und Dr.Bohner von der DDP.
Da auch Minister Grimme diesen Bestrebungen positiv gegenüber stand, sprachen sich Vertreter der Rechtsparteien wiederholt gegen diese neue Art einer Politisierung der Schule aus.
So kritisierte Dr.Boelitz, bezug nehmend auf eine Rede Grimmes, u.a.: "Daneben hat er aber auch manches gesagt, was in einem deutlich greifbaren Widerspruch zu dem stand, was wenige Sätze vorher gesagt worden ist. Wenn der Herr Minister z.B. erklärt, politische Schulung sei in den Schulen notwendig, aber nicht politische Beeinflussung, wenn er dann eine Minute später sagt, daß eine politische Erziehung ohne Wertungen nicht möglich sei, so muß ich sagen, daß das wiederum nicht ohne Beeinflussung möglich ist" (1). Ähnlich kritisch äußerte sich Dr.Schmidt-Hoepke: "Der Herr Minister hat hier über den Unterschied zwischen politischer Bildung und politischer Beeinflussung gesprochen. Ja, so etwas gibt es wirklich in der Theorie. Aber in diesem Staat, in dem wir heute leben, fließen beide Begriffe unvermeidlich zusammen. Was hier als politische Bildung frisiert wird, ist in der Tat nichts anderes als politische Beeinflussung" (2).

---

(1) Abg.Dr.Boelitz (DVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18882

(2) Abg.Dr.Schmidt-Hoepke (Wirtsch.-P.) am 19.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19107

4.6.3. Staatsbürgerliche - oder politische Bildung und Erziehung

Der bereits mehrfach angedeutete Übergang von einer weitgehend abstrakt-formalistisch gehandhabten staatsbürgerlichen Bildung hin zur politischen Bildung und Erziehung vollzog sich sowohl in den Diskussionen zahlreicher Wissenschaftler und Lehrer, als auch, im engen Zusammenhang damit, in der preußischen Regierung und in der Schulaufsicht.
Minister Grimmes positive Einstellung zu diesen Tendenzen ist bereits ausführlich dargestellt worden.

Redner der DDP/Deutschen Staatspartei und der SPD wiesen im Preußischen Landtag auf die Initiativen der DHfP auf dem Gebiet der politischen Bildung hin. Bereits am 1.April 1930 sprach Dr.Bonner von der DDP davon, daß der junge Deutsche politisiert werden müsse. Heute finde man, "daß diese jungen Leute wohl politisieren, aber in keiner Art und Weise politisiert sind, (...) daß sie keinerlei vernünftige politische Belehrung bekommen haben. Sie laufen dann mit Schlagworten herum und kommen mit den ödesten Beschimpfungen der Presse ohne jedes Verständnis dafür, daß die Zeitungen das Denkorgan der Masse sind". Weiter wies er auf die Schwäche des staatsbürgerlichen Unterrichts hin: "Es ist nicht damit getan, daß man den jungen Leuten irgendwelche Artikel der Reichsverfassung beschreibt, die vielleicht gar nicht praktisch werden und deren Bedeutung sie gar nicht verstehen, sondern wir brauchen Lehrer, die Politik tatsächlich als Wissenschaft kennen". Auf einen Zwischenruf hin wies er in diesem Zusammenhang auf die Arbeit der DHfP hin: "... orientieren Sie sich einmal sorgfältig über die Geschichte der Hochschule für Politik und über das, was sie geleistet hat, und wenn Sie glauben, daß das alles schon vorher dagewesen wäre, und daß diese Leistungen nicht erst hätten vollbracht werden müssen, dann wollen wir uns nochmals darüber unterhalten. - Ich persönlich habe jedenfalls den

Wunsch an den Herrn Minister, daß er sich doch einmal überlegt, ob man nicht das, was die Hochschule für Politik leistet, in noch viel größerem Maßstabe ins Land hinausgetragen und im Lande draußen den heutigen Lehrkräften sehr viel mehr von den Förderungen zuteil werden lassen müßte, die die Hochschule für Politik dem gesamten deutschen Vaterlande leisten will (Sehr richtig! bei den D.Dem.)" (1).

Daß das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. diesen Bemühungen aufgeschlossen gegenüberstand, läßt sich daraus entnehmen, daß im Etat 1930 und 1931 ein einmaliger Zuschuß für die DHfP in Höhe von jeweils 15 000 RM auftauchte (2).

In anderen Reden wurde zwar nicht direkt Bezug auf die Konzeption einer Politischen Propädeutik genommen, die Tendenz dazu läßt sich jedoch aus den angesprochenen Zielen und Aufgaben entnehmen, welche die, teilweise noch mit dem alten Terminus staatsbürgerlich bezeichnete, Bildung und Erziehung erfüllen sollte. So nannte der Abg.König die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend die "vornehmste Aufgabe des Staates". Er forderte, um durch Aufklärung einer Verhetzung entgegentreten zu können, eine Darstellung der historischen Vorgänge der letzten 20 oder 10 Jahre (3).

In der Hauptausschußsitzung am 9.2.1931 sprachen sich sowohl König als auch Dr.Bohner eindeutig für einen lebensnahen politischen Unterricht und für die

---

(1) Abg.Dr.Bohner (DDP) am 1.4.1930;Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13090 ff.
Ders. am 3.4.1930; Sb. 3. Wp. Bd. 10, Sp. 13365 f.
Fr.Dr.Wegscheider streifte am 17.3.1931 die Arbeit der DHfP, als sie im Rahmen der staatsbürgerlichen Schulung der Lehrer eine Vernachlässigung der Frau feststellte.
Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18807

(2) Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13543
Sb. 3.Wp. Bd. 14, Sp. 19259 f.; 19597

(3) Abg.König (SPD) am 31.3.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13019

konkrete Besprechung politischer Tagesfragen aus (1). 1931 unterstützte König die vom Minister Grimme aufgestellten Forderungen vorbehaltlos. Auch er war der Meinung, daß Schule und Politik nicht getrennt werden können, da die Jugend sonst unpolitisch und politisch unreif werde. So solle die Schule politische Zusammenhänge klar und deutlich zeigen und kritisch betrachten. Es müsse die Hohlheit politischer Schlagworte gezeigt werden. In Anlehnung an Grimmes Toleranzforderung solle trotz aller Auseinandersetzung zur Achtung vor dem Leben des Mitmenschen erzogen werden (2).

Am 1. März 1932 trat Dr.Bohner noch einmal entschieden für eine gegenwartsorientierte staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in den Schulen ein: "Wir brauchen etwas mehr staatsbürgerliche Erziehung der Jugend in den Schulen, wir brauchen vielleicht das Zeitungslesen in den Schulen, in den staatspolitischen Arbeitsgemeinschaften. Es gibt eine Reihe von Schulen, in denen dies ausgezeichnet gemacht wird, zur Zufriedenheit auch der rechtsstehenden Kreise, Frau Kollegin Neumann, aber auch Ihre Leute (zu den Komm.) sind damit zufrieden. Die Schüler haben das Gefühl, daß sie endlich einmal frische Luft genießen, daß sie von bloßen Schlagworten befreit werden" (3).

Weniger enthusiastisch sprachen sich auch Zentrum und DVP für eine staatsbürgerliche Erziehung aus. Während die Zentrumsabgeordnete F.Wronka eine

---

(1) Abg.König (SPD) in: Pr.LT 3.Wp. 1.Tg. 1928/31 Hauptausschuß, 187. Sitzung
Abg. Dr.Bohner (Dt.Staatsp.) Ebenda

(2) Abg.König am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18836 ff.
Fr.Dr.Wegscheider trat am 20.3.1931 ebenfalls für eine stärkere staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung an den höheren Schulen ein.
Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19122

(3) Abg.Dr.Bohner (Dt.Staatsp.) am 1.3.1932; Sb. 3.Wp. Bd. 17, Sp. 24368

Erziehung zum gegenwärtigen Staat, zur Republik, forderte (1), hatte der Abg.Schwarzhaupt von der DVP sich für die Weckung einer neuen Staatsgesinnung ausgesprochen, bei der die Liebe zum Volk im Vordergrund stehen, aber auch der gute Wille der anderen Parteien anerkannt werden sollte. Er hielt die Jugend allerdings zu richtiger, sachgemäßer Beurteilung politischer Verhältnisse noch nicht imstande (2). Wie bereits schon früher standen DNVP und KPD auch in diesem Falle den Auffassungen des Ministers in grundsätzlicher Ablehnung gegenüber. So kritisierte Dr.Ausländer, daß politische Fragen "als Problem" behandelt werden sollten, daß dies aber nicht für die Republik gelte. Sie dürfe nicht mehr problematisiert werden (3).

Ein Jahr später nahm er noch einmal deutlicher zu dieser Frage Stellung, als er sagte: "Sie wollen Politisierung, die politische Erziehung der Kinder und der heranwachsenden Jugendlichen speziell der Staatsschule vorbehalten. Hierbei unterstellen Sie bewußt, daß die Staatsschule ein überparteiliches Gebilde sei. Aber das glaubt doch heute kein Mensch mehr! Jeder weiß doch heute, daß diese Staatsschule ein Instrument dieses kapitalistischen Klassenstaates ist" (4).

Ebenfalls Einseitigkeit, allerdings aus der entgegengesetzten politischen Position, warf auch Fr.Dr.Neumann von der DNVP den Vorschlägen von Grimme und König vor.

---

(1) Abg.Fr.Wronka (Z) am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13341

(2) Abg.Schwarzhaupt (DVP) am 1.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13083 ff.
In diesem Sinne äußerte sich auch der Abg.Prelle (D.Frakt.) am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18913 ff. Er lehnte eine staatsbürgerliche Bildung jedoch nicht rigoros ab.

(3) Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18864

(4) Ders. am 1.3.1932;Sb. 3.Wp. Bd. 17, Sp. 24363

Sie konzedierte zwar, daß die Politik in der Schule eine gewisse Rolle spiele, König jedoch verstehe "unter politischer Unterweisung, daß man bei der Jugend die vaterländischen Führer anschwärzt, daß man unsere Jugend auf die Politik der Versklavung, auf die Young-Politik festlegt..." "Diese Jugend in Ihrem Sinne politisch zu unterweisen, bedeutet, sie auf dieses System festzulegen, sie gegenüber all den Schäden kritiklos zu machen, die sich an der Weimarer Verfassung und am republikanischen System seit 1918 gezeigt haben". Positiv setzte sie dem entgegen "eine Erziehung zur bewußten Liebe zu Volk und Vaterland" (1). Um den Zielen Grimmes entgegenzuwirken, sollte der "Wirklichkeitssinn" der Jugend gepflegt werden. Dies könne durch Aufklärung über die jüngste Geschichte, den Friedensvertrag und die Kriegsschuldlüge, sicherlich so wie die DNVP sie verstand, erreicht werden (2). An anderer Stelle wurde dieser Katalog noch um das Auslanddeutschtum, die Kolonien und die blutenden Grenzen erweitert (3)

Neben der relativ allgemeinen Auseinandersetzung über die Frage einer staatsbürgerlichen- oder politischen Bildung und Erziehung spielten einige Spezialprobleme und Themen aus dem Bereich der Staatsbürgerkunde bei den Diskussionen eine Rolle. Dies waren die Behandlung des Völkerbundes, die Kolonialfrage, die Arbeit des VDA und die von der DHfP veranstalteten Primaner-Redewettbewerbe.

Nach dem Beitritt des Deutschen Reiches zum Völkerbund war bereits unter Becker ein Erlaß herausgegeben worden, der die Behandlung im Schulunterricht forderte.

---

(1) Abg.Fr.Dr.Neumann am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18959

(2) Abg.Oelze (DNVP) am 31.3.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 9, Sp. 13011

(3) Ders. am 23.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 783

Dennoch ebbten die seit Schaffung der WRV geführten Auseinandersetzungen über den Gedanken der Völkerversöhnung und die Institution des Völkerbundes nicht ab.
Minister Grimme griff dieses Thema noch einmal auf, indem er am 12.3.1931 auf eine Schrift über den Völkerbund besonders hinwies (1).
Im preußischen Landtag kämpfte vor allem die DNVP auch weiterhin gegen Völkerbund und Völkerversöhnung. So u.a. Dr.Weisemann: "Wer die Jugend in diesem Sinne erzieht, der erzieht sie zur Selbsttäuschung, (...) und das Erwachen aus einem solchen Traum paneuropäischer oder kosmopolitischer Art könnte doch eines Tages sehr bitter sein. Wenn man glaubt, sich mit diesen Dingen beschäftigen zu müssen, dann muß man zunächst einmal darauf hinweisen, daß der Völkerbund von heute doch weiter nichts ist als eine augenblickliche Siegerkonstellation, gefestigt durch den Versailler Vertrag. Wer den Völkerbundsgedanken in nachdrücklicher Form verkünden will, der muß zunächst einmal darauf hinwirken, den Versailler Vertrag zu erschüttern" (2).

Ausgesprochen positiv standen die Rechtsparteien dagegen der Tätigkeit des VDA gegenüber. Immer wieder forderte man eine Unterstützung seiner Arbeit bzw. wandte man sich gegen Benachteiligungen (3). Trotz mehrfach sichtbar gewordener nationalistischer Tendenzen standen auch die "republikanischen" Parteien dem Verband relativ wohlwollend gegenüber (4).

---

(1) Schrift "Der Völkerbund"; Erlaß v. 12.3.1931, U II 361 U III A. in: Zentralblatt 1931, S. 103

(2) Abg.Dr.Weisemann (DNVP) am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 13334
Ähnlich ablehnend äußerte sich auch Fr.Dr.Neumann am 23.5.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 10, Sp. 14366 f.

(3) Eingabe zum Grenz- und Auslanddeutschtum: Entschließungsantrag vom 10.12.1929 über eine Professur für die Erforschung des Auslanddeutschtums an der Universität Berlin. in: Dr. 3.Wp. Bd. 5, S.3026

(4) Dr.Bohner (D.Staatsp.) am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18920 f.

Lediglich die Kommunisten traten gegen jede Förderung des VDA durch die preußische Regierung ein (1). Im Mittelpunkt der ministeriellen Kritik stand die Sammeltätigkeit der Schulgruppen des VDA. In mehreren Erlassen unter Becker und unter Grimme wurde sie weitgehend untersagt. Es sollte vor allem der Eindruck eines offiziellen Zusammenhangs der Vereinstätigkeit mit der Schule vermieden werden (2). DVP und DNVP kritisierten besonders Grimmes Erlaß vom 23. August 1930, der die Schularbeit des VDA empfindlich geschädigt habe (3).

---

(1) Antrag (KPD) gegen Propaganda für den VDA in den Schulen. in: Dr. 3.Wp. Bd. 10, S. 6393
Abg.Dr.Ausländer (KPD) am 3.4.1930; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 13352

(2) Erlaß v. 23.12.1925, UIII A Nr. 3019, U II in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1926, S. 18 f.
Erlaß v. 20.8.1926; U II 1157 U III A, A III O.1 in: Zentralblatt 1926, S. 320
Mitwirkung Jugendlicher bei öffentlichen Straßen- und Haussammlungen. Erlaß v. 5.5.1927; U III A 1053 U II. in: Zentralblatt 1927, S. 168
Erlaß v. 3.6.1930; U III 135 II.1, U III A, A III O. in: Zentralblatt 1930, S. 189 f.
aber: Erlaß v. 29.8.1932, U II Nr. 1099 U III A, U III D, A III O. in: Zentralblatt 1932, S. 237

(3) U II 902 U III A, U III D, A III O.1 in: Zentralblatt 1930, S. 279 auch in: Blätter für Schulrecht, Beilage zur ADLZ Nr.9/1930, S. 78
Eine knappe Ergänzung stammte vom 30.10.1930. in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1931, S. 1
Abg.Dr.Boelitz am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18878 ff.
Boelitz forderte in seiner Rede eine befriedigende Erklärung des Ministers vor dem Plenum des Landtags, " daß er der Arbeit des VDA durchaus sympathisch gegenüberstünde." "Noch mehr würden wir es begrüßen, wenn die mißverständliche Ausführung des Erlasses zurückgezogen und der Erlaß etwas positiver und wärmer gestaltet würde." (Sp. 18879)
Abg.Fr.Dr.Spahr (DNVP) am 20.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19163
Abg.Oelze (DNVP) am 25.11.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22868
Abg.Fr.v. Kulesza (DVP) am 24.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 890
Abg.Kickhöffel (DNVP) am 24.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 962

Ein anderes Kapitel, welches der Rechten seit langem besonders am Herzen lag, war das Kolonialproblem und seine Behandlung im Unterricht. Der Kolonialgedanke bildete in den Augen der DNVP eine nationale Gemeinsamkeit, die gepflegt werden müsse (1). Jede Maßnahme, die mehr oder weniger gegen die Pflege des Kolonialgedankens gerichtet war, lehnte man daher entschieden ab.

Minister Becker hatte unter dem 11.10.1929 noch einmal auf die Erlasse vom 25.10.1919 und vom 26.2.1923, die die Wachhaltung und Förderung des kolonialen Gedankens zum Inhalt hatten, hingewiesen (2). Daraufhin muß es in einigen Fällen zu einseitiger Kolonialpropaganda in den Schulen gekommen sein. In einem Erlaß vom 3.6.1930 wies Grimme auf "Unklarheiten über die Art der Behandlung des Kolonialproblems im Schulunterricht" hin. Er erkannte zwar die Notwendigkeit der gelegentlichen Behandlung kolonialer Themen in verschiedenen Fächern an. Er fuhr dann aber fort:"Es ist dagegen unzulässig, und wird hiermit ausdrücklich untersagt, diese an sich notwendige gelegentliche Behandlung des Kolonialproblems im Unterricht zu einer irgendwie gearteten unmittelbaren oder mittelbaren Propaganda zu mißbrauchen" (3).

Diesen Erlaß Grimmes zur Kolonialfrage, der "als kolonialunfreundlich" empfunden worden sei, kritisierte Boelitz im Landtag (4).

---

(1) Abg.Fr.Dr.Sponr (DNVP) am 20.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19162 f.

(2) in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6476

(3) Erlaß v. 3.6.1930; U II 666 U III A.1 in: Zentralblatt 1930, S. 189. auch in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 428

(4) Abg.Dr.Boelitz (DVP) am 17.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18881 ff.
Ähnlich: Abg. Oelze (DNVP) am 25.11.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22868
Die Frage wurde auch noch einmal im Unterrichtsausschuß des preußischen Landtags am 10.7.1931 behandelt. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 458

Ebenfalls für die Behandlung der Kolonialfrage traten Dr.Bohner (D.Staatsp.) und Dr.Rhode (Wirtsch.-P.) ein. Bohner stellte besonders heraus, daß Deutschland bewiesen habe, daß es Kolonien gut verwalten könne, daß daher die Erinnerung an das Geleistete wachgehalten und die Deutschen von den Aufgaben in den Kolonien nicht ausgeschaltet werden sollten (1). Dr.Rhode äußerte sich in dieser Hinsicht extremer. Neben der Verständnisweckung für die kolonisatorischen Leistungen des eigenen Volkes sollten Kolonien verlangt und sollte versucht werden, diese Forderungen auch durchzusetzen (2).

Der oben angesprochene Erlaß war der Anlaß zu zahlreichen Anträgen und Anfragen und zu einer ausführlichen Debatte im Plenum des Landtages (3). Der Antrag, den Erlaß über die Benandlung des Kolonialproblems nochmals zu überprüfen, wurde schließlich angenommen (4). Während sich DVP und DNVP in diesem Sinne ausgesprochen hatten (5), übte Dr.Ausländer von der KPD scharfe Kritik an der offiziellen Pflege des Kolonialgedankens(6).

Als konkrete Maßnahme zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung bestimmte ein Erlaß vom 7.April 1931, " die Pflege der staatsbürgerlichen Bildung der Studenten" als eine der "bedeutsamsten Aufgaben" der Pädagogischen Akademie (7).

---

(1) Abg.Dr.Bohner (D.Staatsp.) am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18921 f.
Ebenso bei der Debatte zum Kolonialproblem am 21.10. 1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22475 ff.
Dr.Bohner war in einer Kolonie geboren und hatte dort seine Kindheit verbracht.

(2) Abg.Dr.Rhode (Wirtsch.-P.) am 18.3.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 18928

(3) Sitzung am 21.10.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22465 ff.

(4) Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22478

(5) Dr.Boelitz (DVP) am 21.10.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22465 ff.
Fr.Dr.Spohr (DNVP) am 21.10.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22467 f.
Abg.Schwarzhaupt (DVP) am 21.10.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22473 ff.

(6)Dr.Ausländer (KPD) am 21.10.1931; Sb. 3.Wp. Bd. 16, Sp. 22469 ff.

(7) U III 531. in: Zierold,K.,Rothkugel,P.,Pädagogischen Akademien (1931), S. 92

4.6.4. Personalpolitik

Wie bereits unter den vorangegangenen Regierungen war auch unter Grimme die Personalpolitik seines Ministeriums häufiger Gegenstand der Auseinandersetzung. Neben Paritätsfragen sowohl konfessioneller als auch parteipolitischer Art spielten auf Grund der zunehmenden parteipolitischen Konfrontation und Polarisierung notwendig gewordene Einschränkungen bestimmter Rechte der Beamten eine Rolle. Hinzu kam die Opposition gegen Abbau- und Kürzungsmaßnahmen, die durch die wirtschaftliche Lage des Reichs und der Länder bedingt waren.

Durch einen Beschluß des Preußischen Staatsministeriums war den Beamten die Teilnahme an staatsfeindlichen Organisationen, worunter die NSDAP und die KPD fielen, untersagt (1). Dieses Verbot wurde zunächst durch die allgemeinen - und die Disziplinargerichte bestätigt (2) und z.T. auch angewandt (3).

Die Vereidigung der Beamten auf die Reichs- und preußische Verfassung wurde in einem Runderlaß vom 3.5.1932 noch einmal ausführlich behandelt (4).

---

(1) Teilnahme von Beamten an staatsfeindlichen Organisationen. Beschluß des Staatsministeriums vom 25. Juni 1930. Erlaß v. 15.7.1930, A 753.1 in: Zentralblatt 1930, S. 220
Vgl. auch: Verbot der Zugehörigkeit zur Nationalsozialistischen und Kommunistischen Partei für die preußischen Beamten. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 444 f.
Muhr,W., Beamte, in: ADLZ 1930, S. 595 f.

(2) Urteil des Preußischen Disziplinarhofs für die nichtrichterlichen Beamten gegen die Teilnahme eines Polizeibeamten an einer Stahlhelmveranstaltung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 75 f.
Beteiligung eines Beamten an der NSDAP begründet ein Dienstvergehen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 300
Gegenposition: Die Zugehörigkeit von Beamten zu politischen Parteien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 322
Noch einmal: Darf der Beamte einer revolutionären Partei angehören? in: Blätter für Schulrecht. Beilage zur ADLZ 1931, S. 25-27
Ein Beamter darf nicht Nationalsozialist sein. (Ein neues Urteil des Disziplinarhofs) in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1932, S. 188 ff.

Die Lehrerverbände (1), aber auch Ministerialbeamte, sprachen sich teilweise gegen diese Beschränkung der politischen Betätigung für Beamte aus. So erklärten Ministerialdirektor Kaestner und Geheimrat Menzel auf einer Konferenz der Regierungsdirektoren, Regierungs- und Schulräte und Akademiedirektoren am 17. November 1930 ihre Bedenken gegen den Staatsministerialbeschluß (2). Dieser Ansicht trat Minister Grimme in seiner Abschlußrede am 18.11. entschieden entgegen (3). Aufgrund dieser Vorgänge bat Kaestner den Minister um seine Entlassung, die Grimme ihm jedoch verweigerte (4).

Die Tatsache, daß die Unterrichtsverwaltung nicht schematisch vorgehen wollte, läßt sich der Beantwortung einer kommunistischen Anfrage durch Ministerialdirektor Jahnke am 20.3.1931 entnehmen. Er führte aus, "daß die Zugehörigkeit zu einer nichtrepublikanischen Partei an sich kein Grund ist, die Bestätigung für Schulleiter zu versagen, daß aber allerdings bei jedem einzelnen Vorschlage die Provinzialschulkollegien die Versicherung abgeben mußten und abgegeben haben, daß der Betreffende als loyaler Diener des Staates seines Amtes walten werde"(5).

In engem Zusammenhang mit der parteipolitischen Betätigung standen auch in der Endphase der Republik Auseinandersetzungen um die Möglichkeiten der freien Meinungsäußerung für Beamte. Entsprechende Gerichtsurteile waren bereits in Beckers Erlaß von 1927 zitiert worden.

In einem OVG-Urteil vom 7. August 1929 wurde noch einmal darauf hingewiesen, "daß ein Beamter als 'Diener der Gesamtheit' sich auch außerdienstlich in der Betätigung der ihm durch die Reichsverfassung

---

(3) Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 542

(4) in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1932, S. 270 ff.

---

(1) Muhr,W., Beamte, in: ADLZ 1930, S. 595
Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 444 f.

(2) Geh.StA, Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 5

(3) Ebenda

(4) Ebenda

(5) Sb. 3.Wp. Bd. 13, Sp. 19181

gewährleisteten Freiheit der politischen Gesinnung vor allem bei öffentlichen Veranstaltungen, zumal wenn die Möglichkeit besteht, daß sie in das politische Gebiet, gleichgültig welcher Richtung, hinüberspielen könnten, weitgehendster Zurückhaltung zu befleißigen sowie auf die Anschauungen Andersdenkender Rücksicht zu nehmen" habe (1).

In diesem Sinne urteilte auch der Preußische Disziplinarhof gegen einen Privatdozenten, der wiederholt in Vorlesungen die gegenwärtige Staatsform, die Reichsflagge und Politiker verunglimpft hatte. Der Disziplinarhof stellte fest, daß dieses Verhalten auch nicht durch Art. 142 WRV (Freiheit der Wissenschaft) gedeckt sei (2).

Dagegen gestand ein Urteil des Staatsgerichtshofs vom 19.12.1929 den Beamten, aufgrund des Art. 130,2 WRV, das Recht zu, "sich bei einem zugelassenen Volksbegehren ohne Rücksicht auf dessen Inhalt einzutragen und beim Volksentscheid mit abzustimmen" (3).

---

(1) in: Blätter für Schulrecht, Beilage zur ADLZ 1930, S. 53

(2) Ebenda, S. 17

(3) Ebenda, S. 6 f.
Eine entsprechende Erklärung gab Minister Severing am 24.3.1931 im preußischen Landtag ab.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 206 f.

4.7. Maßnahmen des Reichs

4.7.1. Entwicklung der Reichs-Institutionen

Der Reichsschulausschuß hatte seine Arbeit bereits im Februar 1923 eingestellt (1). Erst nach eineinhalb Jahren führte ein neu geschaffener "Ausschuß für das Unterrichtswesen" in einer Sitzung am 21./22.11.1924 wieder zu einem Gremium zum Zwecke gemeinsamer Bildungspolitik (2).
Im Gegensatz zu seinem Vorgänger gab sich dieser neue Ausschuß eine Satzung und eine Geschäftsordnung. Seine Mitgliederzahl war auf acht begrenzt. Preußen, Bayern und Sachsen besaßen einen ständigen Sitz, während die übrigen kleineren Länder alternierend an den Sitzungen vertreten waren (3).
Dieses Gremium tagte insgesamt 11 mal. Aber ebenso wie der "Reichsschulausschuß" konnte auch der "Ausschuß für das Unterrichtswesen" keine großen, durchschlagenden Erfolge aufweisen.

In der Schulabteilung des Innenministeriums kam es nach 1925 zusammen mit personellen Veränderungen zu einer weiteren Rechtswendung.
H.Schulz wurde 1925, unter dem deutschnationalen Innenminister Schiele, weitgehend kaltgestellt und schließlich, nachdem der Demokrat Dr.Külz diesen Vorgang noch einmal rückgängig gemacht hatte, von v.Keudell am 12.4.1927 in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Sein Nachfolger wurde das Zentrumsmitglied Pellengahr (4).Schulz war wegen seiner schwankenden

---

(1) Führ,Ch., Schulpolitik (1970), S. 52

(2) Ebenda, S. 56
Vorausgegangen war eine Konferenz des RMdI mit den Unterrichtsministern am 7.10.1924. in: Deutsches Philologen-Blatt 1924, S. 356; 371

(3) Führ,Ch., Schulpolitik (1970), S. 56; 111 ff.
Satzung in: Deutsches Philologen-Blatt 1924, S. 481

(4) Führ,Ch., Schulpolitik (1970), S. 106
"Ein neuer Kurs in der Reichsschulpolitik?"
(Preuß.Lehr.-Ztg. 9.3.1925) in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 208
Oestreich,P., Fußtritt, in: Die neue Erziehung 1925, S. 686 f.

Haltung vor allem vom DLV und vom B.e.S. heftig attackiert worden (1).

4.7.2. Initiativen gegen eine Politisierung der Schule

Auch im "Ausschuß für das Unterrichtswesen" stand das Thema "Parteipolitik und Schule" noch mehrmals auf der Tagesordnung. Anlaß dafür war eine wachsende kommunistische und nationalsozialistische Agitation in den Schulen. So beklagte der RMdI Dr.Wirth im Januar 1931 "die zunehmende Politisierung der Jugend. Der Ausschuß für das Unterrichtswesen sprach sich in einer Entschließung dafür aus, jede Parteipolitik von der Schule fernzuhalten, die parteipolitische Betätigung der Schüler in der Schule zu unterbinden und zu verhindern, daß Schüler in der Schule einer parteipolitischen Beeinflussung ausgesetzt werden.
Die Wirkung dieser Entschließung dürfte praktisch nur sehr begrenzt gewesen sein. Denn ein Jahr später beschäftigte sich eine Konferenz der Kultusminister unter dem Vorsitz von Reichsminister des Innern Groener erneut mit der Frage der Entpolitisierung der Schule"(2). Bereits in einem Neujahrsgruß an das deutsche Volk hatte Groener u.a. festgestellt, daß Politik nicht in die Schule genöre (3). In einem Schreiben vom 19.1.1932 war dann seine Einladung an die Unterrichtsminister der Länder ergangen (4).

---

(1) ADLZ 1925, S. 666-668
ADLZ 1926, S. 237 f.
Oestreich,P., Fußtritt, in: Die neue Erziehung 1925, S. 686 f.

(2) Führ,Ch., Schulpolitik (1970), S. 59
Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 70 (Januar 1932)
Ferner richtete der RMdI ein entsprechendes Schreiben an die Führer sämtlicher im RT vertretenen Parteien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 94
Das Einladungsschreiben an die Unterrichtsminister der Länder datierte vom 19.1.1932. in: Geh.StA, Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 5
Dort befindet sich auch der Entwurf einer Stellungnahme Grimmes über entsprechende Maßnahmen in Preußen. Er warnte vor Verboten.

Auf dieser Konferenz erörterte man sowohl positive - als auch Abwehrmaßnahmen, um der zunehmenden parteipolitischen Beeinflussung der Schüler Herr werden zu können. Neuartige Vorschläge wurden jedoch nicht unterbreitet (1).
In einem weiteren Versuch schrieb Groener, wie schon Haenisch 1919, an die politischen Parteien. Er ersuchte sie, auf die parteipolitische Beeinflussung der wahlunmündigen Jugend zu verzichten (2). In der damaligen innenpolitischen Situation hatte diese Initiative jedoch keine Erfolgsaussichten. Darüber hinaus förderten verschiedene Reichsministerien, soweit dies die finanziellen Mittel zuließen, Maßnahmen zur republikanischen staatsbürgerlichen- oder politischen Bildung und Erziehung, wie u.a. die Arbeit der RfH und auch der DHfP mit dem von Strunz geleiteten Staatsbürgerkundlichen Seminar (3).

---

(3) Minister Groener und die Jugenderziehung. in: ADLZ 1932, S. 30

(4) Brief in: Geh.StA, Nachlaß Grimme (neu) Rep. 92, Pak. 7

- - - - - -

(1) Die Entpolitisierung der Schule. in: ADLZ 1932, S. 96 f.
Entpolitisierung der Schule. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 70

(2) Um die Entpolitisierung der Jugend. in: ADLZ 1932, S. 137
Jugend und Politik. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 94

(3) Siehe Kap. 4.9.3.3.

4.8. Maßnahmen von Institutionen und Vereinigungen zur Förderung der politischen Bildung und der Zeitungskunde

4.8.1. Die Reichszentrale für Heimatdienst

Auch in dieser Phase setzte die RfH ihre Tätigkeit mit den von ihr herausgegebenen Schriften, mit Vorträgen und Kursen fort. Auf Grund der allgemeinen wirtschaftlichen Schwierigkeiten mußte die Arbeit jedoch immer mehr eingeschränkt werden. Dennoch verfügte sie anscheinend über mehr Mittel als andere Institutionen, die sich mit politischer Bildungsarbeit beschäftigten. So kam es Anfang der 30er Jahre zur Zusammenarbeit mit der DHfP, die dadurch einen Teil ihrer Kurse und Vortragsveranstaltungen finanzieren konnte (1).
Der zunehmenden politischen Radikalisierung konnte schließlich dennoch nicht mehr wirksam entgegengewirkt werden. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde die RfH am 15.3.1933 aufgelöst (2). Ihre Aufgaben wurden vom neuen Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda übernommen.
Ideelle Unterstützung erhielt die RfH u.a. durch ein Schreiben des Staatssekretärs in der Reichskanzlei an die Reichsminister vom 3.4.1931. Darin wies Pünder, auch im Namen des Reichskanzlers, auf die verdienstvolle Arbeit der Reichszentrale und auf die "Richtlinien" und den "Heimatdienst" hin. Er bat die Minister, für eine größere Verbreitung dieser Schriften Sorge zu tragen (3).

---

(1) Brief von Johann Strunz an Geheimrat G.Cleinow vom 22.10.1931. Geh.StA Rep. 303, Nr. 172
Vgl. ebenfalls: Voranschlag für den Etat des Staatsbürgerkundlichen Seminars im Rechnungsjahr 1932/33 vom 3.5.1932. in: Geh.StA Rep. 303, Nr. 172
Vgl. auch: Wippermann,K.W., Propaganda (1976), S. 340 ff.

(2) Richter,J.K., Reichszentrale (1963), S. 56 ff.
Wippermann,K.W., Propaganda (1976), S. 414 ff.

(3) Schreiben vom 3.4.1931. I A 4141/1.7 Abschrift und positiver Brief des RMdI an den Rundfunkkommissar vom 1.5.1931. in: BA Koblenz R 55, Nr. 1276, S. 48, 49

4.8.2. Tagungen und Lehrgänge zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung

Wie bereits in früheren Jahren führten die verschiedensten Institutionen, Behörden und Vereine auch zu Beginn der 30er Jahre Lehrgänge und Vortragsreihen zur staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung durch. Auf Grund immer deutlicher werdender antirepublikanischer Kräfte waren republikanisch gesinnte Kreise bestrebt, diese Entwicklung aufzuhalten, indem sie politische Aufklärungsarbeit leisteten und so versuchten, Verständnis für den Weimarer Staat und seine Politik zu wecken und politische Gegensätze sachlich unter zahlreichen Perspektiven zu diskutieren. Dadurch sollte die politische Auseinandersetzung versachlicht und entfanatisiert werden.
Diese Bestrebungen wurden durch die Wirtschaftskrise und die staatliche Deflationspolitik, die nur geringe Zuschüsse ermöglichte, stark gehemmt. Es wäre jedoch falsch anzunehmen, daß die Republik allein durch diese Initiativen hätte gesichert werden können.

Bei einigen Kursen stand der Völkerbund im Mittelpunkt des Interesses. So bei dem Berliner Lehrgang "Völkerbund und Schule" (11. bis 13.11.1929), der vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht auf Veranlassung des Auswärtigen Amtes, des RMdI und des preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. veranstaltet wurde (1).
Vor einem internationalen Lehrerpublikum führte das "Internationale Erziehungsbureau" in Genf vom 28. Juli bis 2. August 1930 einen Kursus mit dem Thema "Wie man den Völkerbund bekannt machen und den Geist der internationalen Zusammenarbeit fördern kann" durch (2). 17 deutsche Teilnehmer waren vertreten.

---

(1) Lötschert,H., Völkerbund. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 60

(2) Scholze,H., Kursus, in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 683 f.

In Fortführung des Berliner Lehrgangs von 1929 fand vom 1. bis 3. Juni 1931 in Köln ein weiterer Lehrgang "Völkerbund und Schule" statt. Veranstalter war die Westdeutsche Arbeitsgemeinschaft für Völkerbundpädagogik, im Auftrage des Auswärtigen Amtes und des preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. (1). Dieser Lehrgang sollte "vor allem zeigen, wie man im indirekten Völkerbundunterricht zur Völkerbundgesinnung erziehen könne" (2). Ein Erlaß des Ministeriums an das PSK Münster bestimmte, daß nach Möglichkeit zehn Lehrer zu dieser Tagung fahren sollten. Ein Zuschuß und Fahrtkostenerstattung wurde zugesagt (3).

Neben den von den Reichs- und preußischen Ministerien veranstalteten oder initiierten Kursen fanden auch entsprechende Veranstaltungen auf Provinzebene statt. Dazu gehörten ein von der lippischen Oberschulbehörde veranstalteter staatsbürgerlicher Lehrgang in Detmold (29./30.9.1930), eine staatsbürgerliche Woche des pädagogischen Bezirksseminars Halle (18. bis 23.8.1930) und ein Fortbildungskursus für staatsbürgerliche Erziehung in Hagen (1931) (4).

---

(1) Becking,A., Völkerbundgedanke. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 539 f.

(2) Ebenda, S. 539
Den Lehrgang leitete Oberschulrat Dr.Huhnhäuser vom PSK Koblenz. Bemerkenswert waren einige Äußerungen in seiner Eröffnungsrede: Er "sprach der Jugend das Recht auf Politik zu und verlangte Erziehung der Jugend zum gegenwärtigen Volksstaat durch den staatsbürgerlichen Unterricht, der besonders an drei Stoffgebiete anknüpfen könne: Zeitungskunde, Reichsverfassung und Völkerbund". Ebenda

(3) Erlaß v. 30.4.1931; U II Nr. 15876 U III A.
in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6707
Dort befindet sich auch das Programm der Tagung und der Entwurf des PSK-Anschreibens an die Schulen.

(4) Staatsbürgerlicher Lehrgang in Detmold. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 543
Baustaedt,C., Staatsbürgerliche Woche, in: V.u.G. 1931, S. 639 f.
Hohmann,W., Staatsbürgerliche Erziehung. in V.u.G. 1931, S. 163-176
Diese Tagung wurde auf Veranlassung des PSK Münster durchgeführt.

Vom 8. bis 13. Dezember 1930 beschäftigte man sich in einem "Lehrgang zur Durchführung der Schulreform" in Weferlingen mit Fragen des staatsbürgerlichen Unterrichts (1). Neben Unterrichtsstunden über die koloniale Frage, deutsche Außenpolitik, Reparationsprobleme, den Völkerbund und Diktatur und Demokratie standen Referate über die Möglichkeiten und Methoden einer politischen Bildung. Dieser politische Aspekt, die Berücksichtigung aktueller Probleme und des gegenwärtigen Staates, wurde in den Aussprachen wiederholt deutlich. Als wichtiges Hilfsmittel wurden häufig Tageszeitungen sämtlicher politischer Richtungen herangezogen.

Ein ähnlicher Lehrgang fand vom 20. bis 25.10.1930 für Referendare der Bezirksseminare Frankfurt(M) und Kassel statt. Er wurde von Oberschulrat Deiters geleitet (2). In Referaten und Diskussionen beschäftigte man sich dort allerdings vorwiegend mit den sachlichen Grundlagen und weniger mit didaktischen bzw. speziell methodischen Problemen.

Eindeutig in Richtung auf eine politische Bildung war ein weiterer Lehrgang des PSK Kassel in Frankfurt/M angelegt (7. bis 11.12.1931). Sein Thema lautete: "Grundfragen der Politik der Gegenwart und ihre Behandlung im Unterricht und in Arbeitsgemeinschaften"(3). Nach Deiters sollte der Lehrgang "im besonderen Maße eine lebendige und vertiefte Gegenwartskunde, eine vom wirklichen Leben ausgehende und für die unterrichtliche Arbeit bestimmte politische Propädeutik sein" (4). Auch bei den Diskussionen im Plenum wurde

---

(1) Menzel,B., Staatsbürgerlicher Lehrgang. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 395 f.

(2) Reuß,A., Schulungswoche. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 75

(3) Appel,O., Erziehung. in: V.u.G. 1932, S. 126-128

(4) Ebenda, S. 126

diese Tendenz deutlich, wenn auch über die Forderung einer Erziehung zum deutschen Gegenwartsstaat noch keine abschließende Einigung erzielt wurde (1). Einen umfangreichen Herbstlehrgang über Staatsbürgerkunde veranstaltete die Arbeitsgemeinschaft "Hochschule und höhere Schule" für Nieder- und Oberschlesien vom 1. bis 4.10.1930 in Breslau (2).
Die 2. Geschichtliche Studienwoche in Bad Sachsa (27.2. bis 5.3.1931) stand unter dem Thema: "Die Reichsverfassung im Unterricht" (3). Leiter der Tagung war Oberschulrat Huhnhäuser. Dieser Lehrgang wurde durch das preußische Ministerium unterstützt (4).

Ebenfalls die Förderung des Ministeriums fanden Bemühungen um eine Zeitungskunde in den Schulen (5). Neben dem Deutschen Institut für Zeitungskunde in Berlin waren noch andere Institutionen auf dem Gebiet tätig. So veranstaltete das Kölner Institut für internationales Pressewesen am 28.2. und 1.3.1931 eine Aussprache über "Erziehungswesen und Presse" (6). Ein Jahr später folgte ein weiterer Kurs mit dieser Thematik (7).

---

(1) Ebenda, S. 128

(2) Krebs,W., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 806-809
Noack, "Staatsbürgerkunde". Vorträge (mit Aussprache) zu Breslau. in: V.u.G. 1931, S. 67-72

(3) Steudel,Th., Studienwoche. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 251 f.
Baustaedt,C., Studienwoche. in: V.u.G. 1931, S. 311-317

(4) Erlaß v. 14.1.1931; U II Nr. 21043/31
Programm der Tagung als Anlage.
Erlaß v. 23.2.1931; U II Nr. 21290 II
Entwurf des Anschreibens des PSK Münster an die Leiter der Bezirksseminare und Anstaltsseminare.
in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6686

(5) Hierauf wird noch ausführlicher eingegangen. Siehe Kap. 4.8.4., 4.8.5.

(6) Schreiben des "Forschungsinstituts für internationales Pressewesen" vom 3.1.1931 an den Vizepräsidenten des PSK Münster. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6707. Dort befindet sich auch ein Programm der Tagung.
Die Vorträge wurden veröffentlicht in: Erziehungswesen (1931)
Ankündigung der Tagung vom 16.1.1931 (Reg. II 2 Nr. 140) in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1931, S. 52

Auch auf Tagungen einzelner Lehrerverbände standen z.T. Fragen der politischen Bildung und Erziehung auf dem Programm, wie etwa bei der Tagung des Republikanischen Lehrerbundes im Juni 1930 (1) und bei der 58. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (28.9. bis 2.10.1931) in Trier (2).

---

(7) Die zweite Tagung dieser Art fand im Juli 1932 statt.
Würfel,G., Zeitung, in: Deutsche Presse 1932, S. 297

- - - - - -

(1) "Republikanische Lehrer-Tagung" (Voss.Ztg. 11.6.1930) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 431 f.

(2) Auf dieser Tagung war ein Vortrag von J.Strunz über "Grundsätzliches zur politischen Jugenderziehung" vorgesehen.
Programm der Tagung in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6708

4.8.3. Die Zeitschrift "Der Staat seid Ihr"

Zu Beginn der 30er Jahre, besonders nach der Septemberwahl 1930, die der NSDAP einen bemerkenswerten Stimmenzuwachs einbrachte, gab es zahlreiche Versuche, der zunehmenden politischen Fanatisierung, die sich auch in der Jugend breit machte, durch Maßnahmen politischer Bildung entgegenzutreten. Frauen und Männer, die überwiegend den Mittelparteien zuzurechnen waren, schlossen sich zusammen, um für die Erhaltung der Republik oder zumindest des deutschen Staates zu wirken. Es kam zur Gründung mehrerer Vereinigungen (1) und Zeitschriften, die der politischen Bildung der Staatsbürger und/oder der deutschen Jugend dienen sollten. Auf der Grundlage des gemeinsamen Ziels, den Staat zu stärken, betonten sie ihre Überparteilichkeit. Zu diesen Zeitschriften gehörten u.a. "Der Staat seid Ihr" und "Der Zeitspiegel" (2). Während die zuletzt genannte mehr für den Gebrauch in der Schule konzipiert war, wandte sich "Der Staat seid Ihr" durch die Aufmachung und die Art der Beiträge eher an die erwachsenen Staatsbürger oder zumindest an die reifere Jugend. Die Zeitschrift erschien erstmals am 2. März 1931 (3).

---

(1) Z.B. der von Gustav Stolper initiierte "Bund für wirtschaftliche und politische Bildung" (gegründet 1932). Siehe: Stolper,T., Leben (1960), S. 301 ff. Ebenso die "Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik" (gegründet 1931). Siehe: Der Zeitspiegel Jg. 1932, S. 340
Vgl. auch: Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 124 f.

(2) Auf den Zeitspiegel wird noch ausführlicher eingegangen. Siehe Kap. 4.10., S. 410 ff.
Knappe Besprechung von "Der Staat seid Ihr" und "Jugend und Staat" in: Die neue Erziehung 1931, S. 704

(3) Vgl. auch: Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 124 f.
Der Staat seid Ihr. Zeitschrift für deutsche Politik. Herausgegeben von: Walter Dirks, Emil Dovifat, Fritz Elsas, Ricarda Huch, Ernst Jäckh, Siegfried von Kardorff, Otto Klepper, Hans Lohmeyer, Thomas Mann, Karl Muth, Gustav Radbruch, Hans Staudinger, Hans Schlange-Schöningen. Berlin 1931

Nach 23 Wochen-Ausgaben mußte ihr Erscheinen jedoch wegen finanzieller Schwierigkeiten Anfang August 1931 eingestellt werden (1). Der Untertitel lautete zunächst "Zeitschrift für deutsche Politik", ab Nummer 11 dann "Die Zeitschrift für alle Parteien". Die Herausgeber repräsentierten ein breites Spektrum politischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Richtungen. Verantwortlicher Schriftleiter war Kurt Schindler (2).

Das Programm der Zeitschrift ging aus dem ersten Beitrag der Serie "Was wissen Sie vom Staat?" umrißhaft hervor.Es hieß dort: "Der Name dieser Zeitschrift 'Der Staat seid Ihr' ist nach dem Willen der Herausgeber mehr als ein bloßer Name. Er will sein ein Aufruf und eine Forderung zu verantwortungsbewußtem Staatsbürgertum, zu tätiger Mitgestaltung am Aufbau und Werden unseres Vaterlandes in dem durch die heutige Gestalt gegebenen Rahmen. Die Entwicklung der vorhandenen Möglichkeiten in der Verfassung werden sich, je nach der politischen Einstellung, die einen so, die anderen vielleicht entgegengesetzt vorstellen. Die Möglichkeiten und Wege zu erörtern aber hat eine Voraussetzung: Die Kenntnis der Verfassung nicht nur des Reiches, sondern auch der Länder, die Abgrenzung der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten beider und nicht zuletzt des Aufbaus der Reichs- und Staatsverwaltungen. Aber gerade hieran fehlt es auch bei den politisch interessierten Staatsbürgern meist sehr... Hier anzuregen, vielleicht eine Lücke auszufüllen, gehört gleichfalls zu den Aufgaben der neuen Zeitschrift, die jetzt ins Leben tritt..." (3). Diese Aussage weist auf den angestrebten, möglichst weiten, Rahmen hin. Begriffe wie "Staatsbürgertum", "Vaterland" ließen auch Konservativen die Möglichkeit, sich mit

---

(1) Brief des Verlags Hermann Reckendorf vom 8.8.1931, daß das Erscheinen der Wochenschrift "Der Staat seid Ihr" aus Sparsamkeitsgründen für einige Zeit ausgesetzt werde. in: Geh.StA. Rep. 303, Nr. 327

(2) Der Schriftleiter wurde am Ende jedes Heftes angegeben.

(3) Der Staat seid Ihr, Heft 1/1931, S. 14

der Zielsetzung zu identifizieren. Andererseits betonte man die "heutige Gestalt" des Vaterlandes. Geographisch bedeutete dies die Grenzen von 1919, politisch die parlamentarische Demokratie. Allerdings wurde die Möglichkeit von Veränderungen des Bestehenden akzeptiert. Dadurch erweiterte man den Adressatenkreis wiederum.
Charakteristisch für diese Bemühungen um politische Bildung zu Beginn der 30er Jahre, die überwiegend von Vertretern der politischen, häufig liberalen, Mitte ausgingen, war die Betonung der Kenntnisse, welche vor allen Diskussionen vorhanden sein mußten. Davon versprach man sich eine rationalere Argumentation und Entfanatisierung. Seehann nannte als wichtiges Ziel der Zeitschrift: "Meinungsfreiheit setzt voraus, daß man das Nebeneinander der Meinungen zu ertragen vermag... Diese Zeitschrift will dazu beitragen, daß eine solche Atmosphäre in Deutschland entstehe" (1). Damit ging er bereits über die reine Kenntnisvermittlung hinaus.

Die einzelnen Hefte zeigten einen formal weitgehend gleichbleibenden Aufbau. Neben mehreren, meist namentlich gekennzeichneten Beiträgen, enthielt die Zeitschrift einige wiederkehrende Rubriken. Es waren dies: "Mensch und Staat" von Paul Tillich (2), "Notizen", "An der Wochengrenze" von Heinrich Seehann, "Was wissen Sie vom Staat?", "Wer kennt den Versailler Vertrag?" und ab Nr. 11 "Das kleine Lexikon des Zeitungslesers".
In den meisten Fällen wurden die Verfasser der Aufsätze kurz vorgestellt, entweder durch knappe Angabe ihres Bildungsweges, ihres jetzigen Berufs, ihrer Gruppen- oder Parteizugehörigkeit, oder nur durch ihr gegenwärtiges Amt (3).

---

(1) Der Staat seid Ihr, Jg. 1931, S. 94

(2) Kurz zum beruflichen Werdegang Paul Tillichs. in: Ebenda, S. 26

(3) Beispiele für die knappe Charakterisierung der Autoren: Heinrich von Gleichen (S. 3); Dr.Robert Weismann (S. 5); Gottfried Feder (S. 8).

Neben Beiträgen von Wissenschaftlern, Beamten und Politikern unterschiedlicher politischer Richtungen zu Problemen der Wirtschafts-, Innen-, Außen- und Sozialpolitik, zu Rechts- und Verfassungsfragen wurden in einigen Fällen bestimmte Themen durch mehrere kontroverse Äußerungen abgehandelt. Bereits im ersten Heft gab man je zwei verschiedene Meinungen zu den Themen "Diktatur oder Demokratie" (1) und "Von den Nationalsozialen zu den Nationalsozialisten" (2) wieder. Dieses Verfahren wurde dann auch später noch teilweise angewendet. Dabei ging es z.B. um "Revisionspolitik" (3), um das Thema "Jugend, bist Du ohne Hoffnung?" (4), "Werden wir es schaffen?" (5) u.a. Die Aufsätze behandelten sowohl Themen allgemeiner Art als auch aktuelle politische und wirtschaftliche Probleme. Häufig war beides miteinander verbunden. So etwa der Beitrag von Georg Kaisenberg (Ministerialrat im RMdI) über "Volksbegehren und Volksentscheid" (6). Darin stellte er zum einen allgemeine Gesichtspunkte, gesetzliche Bestimmungen und historische Erfahrungen dar, zum anderen wies er auch auf Initiativen einiger Rechtsparteien hin, in Preußen ein Volksbegehren auf Auflösung des Landtags durchzuführen. Es wurde hier, wie in vielen anderen Texten der Zeitschrift, die Vermittlung staatsbürgerkundlicher Kenntnisse mit der Diskussion aktueller politischer Probleme kombiniert.
Mehrere Aufsätze hatten die Aufgabe, Vorurteile bzw. falsche Ansichten über politische und wirtschaftliche

---

(1) Dazu nahmen Stellung: Heinrich v.Gleichen (S. 3f.), Otto Landsberg (S. 4).

(2) Dazu nahmen Stellung: Theodor Heuss (S. 8) Gottfried Feder (S. 8 f.).

(3) Dazu nahmen Stellung: Ernst Jäckh (S. 17 f.), Graf zu Reventlow (S. 18 f.).

(4) Dazu nahmen Stellung: Walter Dirks (S. 24 f.), Paul Friedländer (S. 25), Heinz Dähnhardt (S. 41), August Albrecht (S. 41 f.).

(5) Dazu nahmen Stellung: Carl Severing (S. 55), Hans Schlange-Schöningen (S. 55), Heinrich Hirtsiefer (S. 88), Peter Graßmann (S. 88).

(6) Der Staat seid Ihr, Jg. 1931, S. 52 f.

Sachverhalte abzubauen, indem objektive Bedingungen und Verhältnisse aufgezeigt wurden. Diesem Ziel diente die Darstellung von Kurt Heinig (M.d.R.) über die "Revision der Kriegsschulden" (1). Seine Ausführungen wurden, wie auch bei zahlreichen anderen Texten, durch Tabellen und Schaubilder belegt und verdeutlicht. Er stellte die Situation der Gläubigerländer Deutschlands kurz dar und schloß mit dem Satz: "Der grundsätzliche Irrtum der Kriegsschuldentilgung beruht darin, daß ihr ursprünglicher Gegenwert, die mit jenem Gelde in den Jahren 1914 bis 1918 geschaffenen Kriegsmaterialien usw. nicht mehr vorhanden sind - sie wurden vom Kriege verbraucht,aufgefressen -, sie können also weder ihre Zinsen erzeugen noch ihr Kapital reproduzieren und zurückzahlen. Die ganze zivilisierte Welt besteht auf Schuldscheinen, deren Gegenwert nicht mehr existiert" (2).
Ebenfalls eine Verbindung allgemeiner Darstellung mit einem aktuellen Anlaß stellte der Aufsatz von Hans Menzel über "Notverordnung - Notwehr des Staates" dar (3). Die angestrebte Überparteilichkeit ging aus einer Anmerkung der Schriftleitung hervor. Sie lautete: "Hier hat ein Vertreter des für die Notverordnung zuständigen Reichsministeriums gesprochen. In der nächsten Nummer folgen nach unserem Grundsatz der paritätischen Auseinandersetzung die Äußerungen des Zentrumsabgeordneten Dr.Krone, des Polizeipräsidenten von Magdeburg, Dr.Baerensprung, des rechtsstehenden Journalisten Dr. Otto Kriegk und des kommunistischen Schriftstellers Dr.Paul Friedländer über dasselbe Thema" (4).
Allgemeine politologische Fragestellungen versuchte

---

(1) Ebenda, S. 36 ff.
(2) Ebenda, S. 38
(3) Ebenda, S. 89 f.
(4) Ebenda, S. 90

Werner Stephan am Beispiel der Landtagswahlen in Oldenburg vom 17. Mai 1931 zu beantworten. Es ging ihm dabei um die Zusammenhänge zwischen den Wahlergebnissen und der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung (1).

Unter der Rubrik "Mensch und Staat" erörterte Paul Tillich aus religionsphilosophischer Sicht Probleme des Staates, des Menschen und vor allem der Beziehungen beider zueinander (2).

Einen kurzen Überblick über wichtige aktuelle Probleme und Ereignisse gab Heinrich Seehann jede Woche unter dem Titel "An der Wochengrenze. Was war und was wird". Dabei verband er Information und Kommentar miteinander. Auch Seehann ging auf Fragen der Innen-, Außen- und Wirtschaftspolitik ein. Er stand weitgehend hinter der Regierung Brüning. Über den Reichskanzler sagte er an einer Stelle: "Inmitten des allsonntäglichen Kleinkrieges, inmitten der schauderhaft ins Leere verpuffenden Phrasen und Leidenschaften wird es immer deutlicher, welche Gunst des Schicksals gerade diesen Mann in dieser Zeit zur Führerschaft heranreifen ließ" (3). Seehann trat gegen jeden politischen Radikalismus auf (4). Auch ihm schwebte als Ziel die Schaffung eines möglichst einigen Volkes vor (5). In diesem Sinne wies er auf die Rolle der Opposition in einer parlamentarischen Demokratie hin: "Man könnte von England lernen, wie eine Opposition, die darum nicht aufhört, Opposition und Vertreterin ihrer Politik zu sein, in derartigen Zeiten weiß, was sie der Nation schuldig ist. Wir verlangen keine Paradieswiese mit politischen Lämmern; aber jeder wirkliche Politiker kennt sehr wohl die Grenze, an der in solchen Fällen nicht etwa politische Gegnerschaft,

---

(1) Stephan, Werner, Das radikalisierte Dorf. Soziologische Lehren der Oldenburger Wahlen. in: Ebenda, S. 226-229

(2) Ebenda, S. 11, 26, 43, 56, 91, 107, 124, 139, 155, 171, 187 f.

(3) Ebenda, S. 62

(4) Ebenda, S. 206

(5) Ebenda, S. 238

aber die Mittel ihres Ausdrucks sich wandeln müssen" (1). Die Rubrik "Notizen" faßte jeweils recht unterschiedliche Beiträge zusammen. Ständig dort zu finden war das Porträt eines Politikers. Es waren dies: Brüning, Schiele, Kahl, Groener, Oldenburg-Januschau, Curtius, Schreiber, Dietrich, Severing, Leicht, Torgler, Luther, Goebbels, Braun, Schacht, Breitscheid, Wirth, Seeckt, Eisenberger, Meißner, von Hammerstein-Equord, Laval und v.Kardorff (2). Wenn auch Männer der politischen Mitte die Mehrzahl bildeten, so waren auch rechte Vertreter berücksichtigt. Daneben befanden sich in dieser Rubrik kleinere Darstellungen unterschiedlichster Themenstellung; z.B.: "Parlamentarische Mehrheit", "Zur Wirtschaftskrise", "Rechnungsprüfung früher und heute", "Weltpolitik" (3), "Eine Geschichte der Nationalversammlung", "Der Griff ans Herz" (4), "Nach 17 Tagen", "Politische Technik", "Frauen-Gefolgschaft dem Kanzler!", "Vom Erbgut der Paulskirche" (5). Diese Beiträge waren teilweise namentlich gezeichnet.

Die Aufgabe der systematischen staatsbürgerlichen Bildung sollten die Serien "Was wissen Sie vom Staat?", "Wer kennt den Versailler Vertrag?" und "Das kleine Lexikon des Zeitungslesers" leisten. Im Gegensatz zu dem "Zeitungskundlichen Teil" des "Zeitspiegel" ging es hier nicht um die Vermittlung von Kenntnissen und kritischen Einsichten über die Presse, sondern lediglich um die Erklärung meist politischer und wirtschaftlicher Ausdrücke, die häufig in der Presseberichterstattung auftauchten. So hieß es einleitend zu diesem Teil: "In zwangloser Folge bringen wir hier Erläuterungen von Worten und Begriffen, die dem Zeitungsleser häufig begegnen, ohne daß ihm der ganze

---

(1) Ebenda, S. 337

(2) Ebenda, S. 11f., 26, 43, 56, 74, 91, 107, 124, 139 f., 156, 171 f., 188, 204 f., 220, 235, 251, 257 f., 273 f., 289 f., 305 f., 321 f., 337 f., 353 f.

(3) Ebenda, S. 12 f.

(4) Ebenda, S. 172 f.

(5) Ebenda, S. 306 f.

Umfang ihrer Bedeutung immer klar wird" (1). Nicht immer begnügte man sich mit sachlichen Informationen. In einigen Fällen beeinhalteten die Ausführungen auch Wertungen und Wünsche. So hieß es zu dem Stichwort "Chequers", wo am 5. bis 9. Juni Reichskanzler Brüning und Reichsaußenminister Curtius mit dem englischen Ministerpräsidenten und dem Außenminister zusammentreffen sollten, u.a.: "Hoffentlich wird in Chequers nicht der Versuch gemacht werden, uns zu Verzichten bewegen zu wollen, weil die englische Arbeiterregierung auf jeden Fall einen Erfolg in der Abrüstungsfrage braucht. Sonst könnte man dem Reichskanzler bei der Abfahrt zum englischen Wochenende nur zurufen: Kanzler bleibe hart" (2).
Wie bereits oben ausgeführt worden war, sollte in der Rubrik "Was wissen Sie vom Staat?" staatsbürgerkundliches Wissen über die Verfassungen des Reichs und der Länder vermittelt werden, um so die politischen Diskussionen auf eine sachliche Grundlage zu stellen. So hieß es einleitend: "Eine Staatsbürgerkunde in loser Folge, ein allgemein verständlicher Abriß über Verfassung und Verwaltung soll hier gegeben werden, der die viel umstrittenen und viel gelästerten Begriffe in ihrer Bedeutung und in ihrem Wirken beschreibt und darlegt... Die Weimarer Verfassung ist heute noch in Einzelheiten umkämpft und umstritten und zweifellos ist manches in ihr verbesserungsbedürftig" (3). Im Einzelnen behandelte man die historische Entwicklung hin zum Kaiserreich von 1871 und zur Republik von 1919 (4), die Gesetzgebung im Reiche (5), das Verhältnis von Reich und Ländern in der Gesetzgebung (6), die Entwicklung der Verwaltung (7), die Landesverwaltungen (8), die Entwicklung des

(1) Ebenda, S. 174
(2) Ebenda, S. 207
(3) Ebenda, S. 14
(4) Ebenda, S. 14 f.
(5) Ebenda, S. 29 ff.
(6) Ebenda, S. 46 f.
(7) Ebenda, S. 62 f.
(8) Ebenda, S. 78 f.

Verwaltungsrechts (1), Stellung und Rolle von Abgeordneten und Beamten (2), die Selbstverwaltung (3), den Aufbau der Polizei (4), das neue Polizeirecht (5), die Verfassung und Verwaltung der Landgemeinden (6), die Selbstverwaltung in einer kreisangehörigen Stadt (7), das Amt des Landrats (8), die Verwaltung einer Großstadt (9) und das Aufgabengebiet eines Preußischen Regierungspräsidenten und einer Bezirksregierung (10). Es handelte sich überwiegend um formale Darstellungen.

Als weitere Reihe im Rahmen einer staatsbürgerlichen Bildung beschäftigte sich die Zeitschrift mit dem Versailler Vertrag und seinen Auswirkungen. Als Ziel dieser Serie wurde angegeben: "Sachkenner werden den Vertrag von Versailles hier darstellen und analysieren, werden zeigen, wie die Einzelheiten des Diktats lauten, wie sie zustande gekommen sind, welche Forderungen sich aus ihnen für das deutsche Volk ergeben. Es wird aber auch gezeigt werden, wie die Revision des Vertrages eingeleitet wurde und wie sie fortschreitet. Die Absicht dieser Aufsätze ist, das deutsche Volk endlich mit dem wirklichen Inhalt des Vertrages von Versailles und mit dessen Überwindung vertraut zu machen" (11).
Obwohl die Verfasser um eine sachliche Darstellung bemüht waren, hinderte sie dies nicht, eindeutig gegen Geist und Inhalt des Vertrages, der als "Diktat" (12) gekennzeichnet wurde, Stellung zu beziehen. Trotz gelegentlich geäußertem Verständnis für Motive und Haltung der Sieger stand die Wohlfahrt der

---

(1) Ebenda, S. 94 f.
(2) Ebenda, S. 110 f.
(3) Ebenda, S. 142 f.
(4) Ebenda, S. 158 f.
(5) Ebenda, S. 175 f.
(6) Ebenda, S. 223 f.
(7) Ebenda, S. 255 f.
(8) Ebenda, S. 287 f.
(9) Ebenda, S. 319 f.
(10) Ebenda, S. 351 f.
(11) Ebenda, S. 15
(12) Ebenda, S. 31

eigenen Nation im Vordergrund.

Das in dieser Zeitschrift vertretene politische Spektrum entsprach in etwa der Zusammensetzung des 1. Kabinetts Brüning. Bis auf die Stimmen einiger Außenseiter wurde Brünings Politik weitgehend akzeptiert. Allerdings kamen wiederholt auch sozialdemokratische Stimmen zu Wort, wie ja auch zu den Herausgebern Sozialdemokraten zählten.
Diese Zeitschrift vermittelte Diskussionen und Hintergrundmaterial zu wichtigen, meist aktuellen, politischen und wirtschaftlichen Problemen. Insofern muß sie zu den Bemühungen um eine politische Bildung gezählt werden. In unterschiedlich systematisierter Form wurde zudem Material zu einer staatsbürgerkundlichen Bildung vermittelt. Eindeutig im Vordergrund standen dabei die Verfassungen des Reichs und der Länder und der Versailler Vertrag mit seinen Auswirkungen. Das Ziel der Festigung der Republik konnte nicht erreicht werden. Die Tatsache, daß die Zeitschrift ihr Erscheinen bereits nach 23 Wochen wieder einstellen mußte, weist zum einen auf die fehlende Leserschaft hin, zum anderen aber auch auf den Mangel staatlicher Gelder (in der Wirtschaftskrise und angesichts der Sparmaßnahmen der Regierung Brüning), die die Zeitschrift hätten unterstützen können.
Mit diesem finanziellen Dilemma, auf das im Zusammenhang mit der Arbeit der RfH Richter hinwies (1), hatten auch die anderen Bemühungen zur politischen Bildung und damit zur Festigung der Weimarer Republik zu kämpfen.

---

(1) Richter,J.K., Reichszentrale (1963), S.57 ff.

4.8.4. Tagungen des Kölner Forschungsinstituts für internationales Pressewesen

Bereits auf der 1928 in Köln veranstalteten "Pressa" war u.a. das Verhältnis zwischen Presse und Schule erörtert worden (1).
Nachdem in den folgenden Jahren, im Zuge der stärkeren Gegenwartsorientierung des Unterrichts, politische Tageszeitungen immer häufiger Eingang in den Unterricht fanden, beschäftigte sich am 28.2. und 1.3.1931 eine vom "Kölner Forschungsinstitut für internationales Pressewesen" veranstaltete Tagung, an der über 300 Pädagogen und Journalisten teilnahmen, mit dem Thema "Erziehungswesen und Presse" (2).
In den Referaten und anschließenden Aussprachen wurde zum einen grundsätzlich das Verhältnis zwischen Presse und Schule erörtert, wie von Stephan (3) und Länge (4). Zum anderen setzte man sich mit speziellen Problemen des Zeitungseinsatzes im Unterricht auseinander. Hierzu gehörten die Ausführungen von Aschaffenburg über "Die Zeitung in der Psychologie der Jugendlichen" (5), von Susanne Engelmann über "Die Zeitung und das höhere Schulwesen" (6) und von Räederscheidt über "Die Zeitung im Arbeitsbereich der Schule" (7).
Aschaffenburg stellte vor allem den negativen Einfluß der Sensationsberichterstattung auf die Jugendlichen heraus. Im Hinblick auf den Erfolg, dem durch Erziehung wirksam entgegentreten zu können, zeigte er sich ausgesprochen skeptisch. Er führte aus: "Ob

---

(1) Kahl,W., Schule und Presse. in: Pressa, Kulturschau am Rhein (1928), S. 163-167

(2) Rodens,F., Sensationsberichterstattung. in: Zeitungsverlag 1931, S. 184-186
Die Referate befinden sich in: Erziehungswesen und Presse (1931)

(3) Stephan,H., Presse, in: Erziehungswesen und Presse (1931), S. 7-26

(4) Länge,F., Presse, in: Ebenda, S. 60-77

(5) Aschaffenburg,G., Zeitung, in: Ebenda, S. 27-34

(6) Engelmann,S., Zeitung, in: Ebenda, S. 35-46

(7) Raederscheidt,G., Zeitung, in: Ebenda, S. 47-59

es möglich ist, die Leser zu erziehen, erscheint mir mehr als fraglich, und so ist die Aussicht für die Zukunft denkbar unerfreulich. Hoffen wir, daß es der vornehmen Presse, über die wir noch verfügen, allmählich gelingen wird, einen Leserkreis zu gewinnen, der so groß wird, daß die Gefahren der Sensationspresse für die Jugendlichen nach und nach vermindert wird" (1).

Trotz dieser Bedenken setzten sich Raederscheidt und Engelmann für die Verwendung von Zeitungen im Unterricht ein. Überblickartig formulierte Raederscheidt folgende mögliche Aufgaben:

"1. die Zeitung ist oder kann sein Lehr- und Lernmittel im weitesten Sinne,
2. sie führt in jüngstes Gegenwartsgeschehen in regelmäßiger Folge zielbewußt ein;
3. sie befreit, richtig benutzt, von Lebensfremdheit und Einseitigkeit;
4. sie vermittelt das augenblicklich geltende Weltbild; allerdings irgendwie aus den geistigen Hintergründen einer subjektiven Ansicht gesehen;
5. sie lehrt, was öffentliche Meinung wirken kann und erzieht damit zur Verantwortung. Das Sein und das Sollen werden gleichwertig in Funktion bei ihr gesetzt" (2).

Ähnliche Möglichkeiten und Aufgaben sah Frau Engelmann. Auch sie wies auf eine unbedingt kritische Einstellung der Presse gegenüber hin (3). Sowohl auf Grund eigener Erfahrung als auch auf Grund von Gesprächen mit Berliner Kollegen konnte sie über mögliche Maßnahmen und Erfolge einer Einbeziehung der Zeitungen in den Unterricht berichten (4). Durch die kritische Verwendung von Zeitungen unterschiedlicher parteipolitischer Couleur könne "die Möglichkeit objektiver

---

(1) Aschaffenburg,G., Zeitung, in: Ebenda, S. 34

(2) Raederscheidt,G., Zeitung, in: Ebenda, S. 57

(3) Engelmann,S., Zeitung, in: Ebenda, S. 43

(4) Ebenda, S. 38 f.; 42 Sie wies darauf hin, daß Zeitungen der Flügelparteien an ihrer Schule (Luisenstädtisches Gymnasium) nicht gehalten wurden. S. 42

Beurteilung brennender Tagesfragen...erkannt werden, der Wille zum Verständnis auch des politischen Gegners, ...geweckt werden, die Achtung vor der begründeten anderen Meinung...entstehen" und so auch "der hohen Aufgabe der Erziehung zur Volksgemeinschaft" gedient werden (1).

Ermutigt durch den Erfolg dieser Aussprache fand am 2.,3. Juni 1932 eine zweite Tagung in Köln statt (2). Neben einer Lehrprobe durch Oberstudienrat Dr.Heck in Geschichte und Geographie referierten Dr.Wohlers über "Presse des Deutschtums im Ausland" und über die "Karikatur in der internationalen Presse", Dr.Lehmann über "Die Zeitung im wirtschaftskundlichen Unterricht", Dr.Spael über "Die kulturellen Aufgaben der modernen Tageszeitung" und Prof.Dr.Dr.Kallen über "Die Zeitung in der Vergangenheit und die Gegenwart in der Zeitung".
Auch auf dieser Tagung herrschte unter den Teilnehmern weitgehende Übereinstimmung darüber, daß die Zeitung im Unterricht verwendet werden könne und müsse. Es ließen sich über die Art des Einsatzes jedoch unterschiedliche Ansichten feststellen. So schrieb Bodensiek: "Die Zeitung als Lehr- oder Unterrichtsgegenstand einer Fachstunde, das kommt natürlich nicht in Frage. Sie kann ja auch fast jede Stunde produktiv durchdringen, eine isolierte Betrachtung würde ich nicht einmal für rätlich halten" (3). Damit wandte er sich offenbar gegen die in der Aussprache erhobene Forderung: "Nicht Politik in Reinkultur gehört in die Schule, auch nicht über die Zeitung als Zwischenmittel, sondern die systematische und synthetische Erfassung der Zeitung und die Gesamtkritik an der Zeitung in abstrahierender Form" (4).

---

(1) Ebenda, S. 44 f.

(2) Bodensiek,Kh., Zeitung, in: Zeitungsverlag 1932, S. 548
Würfel,G., Zeitung, in: Deutsche Presse 1932 S.297

(3) Bodensiek,Kh., Zeitung, in: Zeitungsverlag 1932, S. 548

(4) Würfel,G., Zeitung, in: Deutsche Presse 1932 S.297

4.8.5. Initiativen des Deutschen Instituts für Zeitungskunde in Berlin

4.8.5.1. Entstehung und Aufgabe des Instituts

Das "Deutsche Institut für Zeitungskunde" in Berlin war 1925 gegründet worden (1). Bereits im Juni 1913 hatte die Delegiertenkonferenz des Reichsverbandes der Deutschen Presse in Düsseldorf in einer Resolution festgelegt, "daß die Vorbildung der Journalisten durch die Pflege der Zeitungskunde zu fördern sei" (2). Im Jahre 1918 bildete der Verband dann eine "Zeitungswissenschaftliche Kommission", die in dieser Richtung beim preußischen Kultusminister vorstellig wurde.
In Berlin hatte Jöhlinger seit 1919 einen Lehrauftrag für Zeitungskunde am Orientalischen Seminar der Universität inne. Seit Mai 1923 nahm er zusätzlich an der Handelshochschule Berlin einen Lehrauftrag für "allgemeine Zeitungskunde unter besonderer Berücksichtigung der Berichterstattung über den Handelsteil" wahr (3).
"Der Reichsverband der deutschen Presse, bzw. seine Zeitungswissenschaftliche Kommission ließen trotz dieser Vertretung der Zeitungskunde am Orientalischen Seminar der Universität Berlin ihre Bemühungen nicht ruhen. Immer neuen Entschließungen und Anträgen war schließlich 1924 der Erfolg beschieden, daß das Preußische Ministerium f.W.,K.u.V. für ein in Berlin seitens der inzwischen aus der Zeitungswissenschaftlichen Kommission des Reichsverbandes hervorgegangenen 'Deutschen Gesellschaft für Zeitungsforschung und journalistische Berufsbildung' neu zu errichtendes 'Deutsches Institut für Zeitungskunde' in der preußischen Staatsbibliothek Räume zur Verfügung stellte

(1) Koszyk,K.,Pruys,K.H., Wörterbuch (1969), S. 395
(2) Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 14
(3) Ebenda, S. 15

und die Leitung des Instituts Dr.Martin Mohr übertrug, der auch im Sommer 1924 einen Lehrauftrag für Zeitungskunde an der Universität Berlin erhielt" (1).
Zur Rechtsform und Aufgabe des Instituts führte Faden aus: "Der gedruckte Arbeitsplan gibt unter 'Rechtsform des Instituts' an: 'Trägerin des Instituts ist die Deutsche Gesellschaft für Zeitungswissenschaft'. Vorsitzender der Gesellschaft ist der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Im Verwaltungsrat des Instituts sind u.a. vertreten: das Reichsministerium des Innern, die Presseabteilung der Reichsregierung, die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, der Verein Deutscher Zeitungsverleger, der Reichsverband der Deutschen Presse sowie eine Reihe zeitungsfachlich interessierter Personen aus der Verwaltung, der Wirtschaft und der Presse.
Und seine Aufgabe: in Lehre und Forschung pflegt es den Gesamtbereich des Zeitungswesens; in der beruflichen Vorbildung vermitteln zeitungswissenschaftliche Vorlesungen und Übungen einen vertieften Einblick in alle Teile der Presse, in ihre geistigen Ziele und sittlichen Grundvoraussetzungen. Schließlich wirkt seine Lehrtätigkeit in die breiteste Öffentlichkeit durch Vorträge und Lehrgänge für Volkshochschulen, Jugendverbände u.a. 'Damit reicht sie über die Presse und die an der Presse besonders interessierten Kreise bis an den Leser heran. Seine Auffassung von der Zeitung soll geklärt, beeinflußt und damit eine starke Rückwirkung auf die Zeitung selbst erzielt werden'" (2).
U.a. wandte sich das Institut auch den jugendlichen Zeitungslesern und damit den Schulen zu. So hatte der Direktor des Instituts, Prof.Dr.Dovifat, im

---

(1) Ebenda

(2) Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 130
vgl. auch: Jaeger,K., Zeitungskunde (1926), S. 80
Mitteilungen des Deutschen Instituts für Zeitungskunde Berlin, Nr. 15 Semesterbericht SS 1930 , Berlin, S. 1 ff.

Mai 1930 auf einer Tagung des Reichsausschusses der Deutschen Jugendverbände in Marburg über das Thema "Jugend und Presse" gesprochen. Dabei entstand der Gedanke, eine umfangreiche Umfrage bei Jugendlichen durchzuführen (1).

4.8.5.2. Zeitungsumfrage an den Schulen

Im Rahmen der oben skizzierten Zielsetzung des Instituts wurde u.a. eine empirisch fundierte Erfassung der Lesergewohnheiten angestrebt. Unter der Leitung von Hans A.Münster begann man mit der Feststellung der Beziehung der Jugend zur Zeitung.
Als Dokumentation und Ergebnis dieser Umfrage legte Münster 1932 das Buch "Jugend und Zeitung" vor (2).
Auf der Grundlage sowohl der eigenen, durch die Umfrage gewonnenen Untersuchungsergebnisse als auch gestützt auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften, besonders der Jugendpsychologie, setzte er sich mit dem Verhältnis von Zeitung und Jugendlichen allgemein und in der gegenwärtigen Situation auseinander.
Daran unmittelbar anschließend zog er pädagogische Konsequenzen und stellte entsprechende Forderungen auf. Die wichtigsten Ergebnisse und Folgerungen der Untersuchung sind in einer abschließenden Zusammenfassung enthalten. Münster stellte darin noch einmal fest: "Die Voraussetzungen für das Zeitungslesen Jugendlicher,d.h. junger Menschen zwischen 12 und 20 Jahren, sind günstig:
Zeitungen sind überall da und dem Jugendlichen auch ohne Kosten leicht und mühelos zugänglich. Die Geld-

(1) Ebenda, S. 5
Münster,H.A., Bericht, in: V.u.G. 1931, S. 444-446

(2) Münster,H.A., Jugend (1932)
Überwiegend positive Besprechung: E.M., Jugend und Zeitung. in: Zeitungs-Verlag 1932, S. 317 f.

frage spielt dabei keine Rolle. Die Zeitfrage ist eine Frage der Aufnahmebereitschaft zu jeder Tageszeit - in der Freizeit und in der Arbeitszeit.
Das Interesse der Jugendlichen an Angelegenheiten, die in Zeitungen behandelt werden, wird geweckt durch Beobachtung der Umwelt, durch Anteilnahme am Schicksal fremder und verwandter Menschen, sowie durch Beschäftigung mit der Frage der eigenen Zukunft, insbesondere des späteren Berufs. Die deutsche Jugend von heute ist in einem Maße in das öffentliche Geschehen hineingezogen, wie keine Jugendgeneration vor ihr.
Über das Interesse der Jugendlichen an den einzelnen Zeitungsinhalten läßt sich folgendes sagen:
In allen Altersgruppen der männlichen und weiblichen Jugend herrscht ein lebhaftes Interesse am Sport in der Zeitung.
Die älteren Jahresgruppen, etwa vom 17. Lebensjahre ab, interessieren sich außerdem für den politischen Inhalt der Zeitung, und zwar die Schüler und Schülerinnen Höherer Lehranstalten mehr als die Jugendlichen in Berufsschulen.
Die weibliche Jugend aller Altersklassen und sozialen Schichten sieht in der Zeitung mit Vorliebe eine leicht erreichbare Unterhaltungslektüre. Dabei werden Romane mehr gelesen als andere unterhaltende Zeitungsstoffe.
Die jüngeren Jahresgruppen der Jugendlichen, etwa von 12 bis 15 Jahren zeigen Interesse für Unfälle und Verbrechen; und zwar die Mädchen mehr für Unfälle und die Knaben mehr für Verbrechen. Doch ist festzustellen, daß das Interesse an Verbrechensberichterstattung geringer ist, als von den Erwachsenen vielfach angenommen wird.
Bilder werden zwar nur von den Jüngsten als Interessengebiete angegeben, aber wohl überall gern gesehen.
Die sonstigen Zeitungsinhalte werden von der Jugend weniger beachtet. Dabei kann ungefähr folgende Reihenfolge für den Grad des Interesses angenommen

werden: Jugendbeilagen (bei den jüngeren), Reiseberichte (bei den mittleren), Technisches und Wirtschaftliches (bei den älteren), am wenigsten: Heimatliches, Lokales, Anzeigen und Frauenbeilagen.
Aus unseren Feststellungen ergeben sich folgende pädagogischen Forderungen:
Die Subjektivität aller Zeitungsarbeit macht ganz allgemein die vergleichende Lektüre mehrerer Zeitungen nebeneinander zur Pflicht. Eine verständige vergleichende Zeitungslektüre erfordert aber bestimmte Vorkenntnisse auf zeitungskundlichem Gebiet.
Deshalb bedürfen die Jugendlichen dringend einer sachkundigen Anleitung zum Zeitungslesen. Diese Anleitung ist zugleich unumgängliche Voraussetzung für eine Verwertung der Zeitung als Quelle der verschiedensten Lehrziele. Nur zeitungskundlich vorgebildete Lehrer können die Anleitung geben und die Zeitung im Unterricht mit Erfolg benutzen.
In den oberen Klassen der Höheren Lehranstalten muß das Hauptgewicht darauf gelegt werden, den politischen Zeitungsinhalt quellenkritisch zu verwerten. Dabei ist auch das Wirtschaftliche in der Zeitung mit zu berücksichtigen.
Bei den älteren Gruppen der Jugendlichen in Berufsschulen und Mittelschulen müssen ebenfalls Versuche in dieser Richtung gemacht werden.
Auf der Mittelstufe der Höheren Schulen, der Mittelschulen und Berufsschulen sowie in den oberen Klassen der Volksschulen müssen zeitungskundliche Hinweise bei Gelegenheit der Besprechung des Unterhaltungs- und Belehrungscharakters der Zeitung und ihrer Benutzung als Quelle für die verschiedenen Unterrichtsfächer gegeben werden. Dabei werden auch Unfall- und Verbrechensmeldungen mit zu berücksichtigen sein.
Das Ziel der Heranziehung der Zeitung im Schulunterricht ist nicht eine Stärkung des für Jugendliche typischen Charakterzuges der Viel- und Besserwisserei, sondern eine Vorbereitung für ihr späteres Zeitungslesen. Nicht das Wissen um alle in der Zeitung stehenden Dinge ist die Hauptsache, sondern vielmehr

die Fähigkeit, immer und überall Zeitungen verständig-kritisch lesen zu können. Denn Zeitungen sind und bleiben heute und in der Zukunft die wichtigsten Volksbildungs- und Unterhaltungsmittel. Nur auf dem Wege über die Zeitung ist an die Massen der Erwachsenen heranzukommen. Entweder sind die Zeitungen selbst die Quellen der Unterhaltung und Belehrung oder sie regen dazu an, sich an die Quellen heranzumachen. Deshalb muß die Schule die Vorbereitungsanstalt für die Stärkung der Denkfähigkeit und des kritischen Urteilsvermögens der Erwachsenen sein.

Wird diese Anleitung sachkundig vorgenommen, so ist damit der Jugend die Möglichkeit zur sachlichen Bewertung der Vorgänge unseres öffentlichen Lebens gegeben, gleichzeitig aber wird auch für die Zeitung ein Leserkreis erzogen, der gelernt hat, die publizistische Qualität der Zeitung zu wecken und damit an die Zeitung selbst und zu deren Nutzen höhere Forderungen zu stellen und Minderwertige abzulehnen.
Die nächste Generation unseres Volkes sollte aus den Kämpfen unserer Tage heraus dazu erzogen werden, allen Erscheinungen des öffentlichen Lebens mit sicherem Urteil gegenüber zu stehen. Dann wird auch das Schicksal der deutschen Tagespresse sich durchaus im positiven Sinne entscheiden" (1).

Die Umfrage des Instituts war teilweise auf heftige Kritik aus pädagogischen und politischen Kreisen gestoßen (2). Im Deutschen Philologen-Blatt von 1931 sprachen sich zwei, nicht unterzeichnete Artikel, gegen diese Umfrage aus. So wurde davon gesprochen, daß das Verfahren "vom pädagogischen Standpunkt aus

---

(1) Münster,H.A., Jugend (1932), S. 122-124

(2) Darauf wies Faden kurz hin: Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 130
Ministerialdirektor Dr.Jahnke im Hauptausschuß am 12.2.1931. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 111
Preußischer Landtag, 3.Wp. 1.Tg. 1928/31 Hauptausschuß, 190. Sitzung 12.2.1931, Sp. 16 f.

völlig unmöglich" sei. "Die Eltern werden trotz gegenteiliger Versicherung das Eindringen in ihre häuslichen Verhältnisse zumindest als peinlich oder doch als Gesinnungsschnüffelei empfinden..." Ferner hieß es in diesem Artikel: "Der wissenschaftliche Wert der Erhebung, den das Institut erhofft, muß jetzt schon entschieden bestritten werden, da die Methode jede Einheitlichkeit vermissen läßt". Am Ende stand der "Rat", "die ganze Sache auf sich beruhen zu lassen und die Bogen, soweit sie eingehen, zu vernichten, damit sie nicht etwa zu Zwecken benutzt werden, für die sie nach der ursprünglichen Absicht nicht bestimmt waren" (1).

4.8.5.3. Zeitungskundliche Kurse für Lehrer

Das Deutsche Institut für Zeitungskunde in Berlin veranstaltete seit 1931 spezielle Kurse für Lehrer. So sollten sie mit einer kritischen Zeitungskunde vertraut gemacht und befähigt werden, die dort erworbenen Kenntnisse ihren Schülern vor allem im staatsbürgerkundlichen Unterricht, weiter zu vermitteln.

Der "Erste Zeitungskursus für Lehrer" fand vom 9. bis 11. April 1931 in Berlin statt (2). Nach Auskunft von Münster war das Ziel des Kurses:

"1. Die Kenntnisse der Lehrer über die geistigen, wirtschaftlichen und technischen Grundlagen des

---

(1) Eine merkwürdige Umfrage. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 76 f., hier: S. 77
Auf diese Einwände bezog sich ein weiterer kurzer Artikel: Ein merkwürdiger Erlaß. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 122

(2) Münster, H.A., Bericht, in: V.u.G. 1931, S. 444-446
Zeitung und Schulpraxis. in: Deutsche Presse 1931, S. 170
Zeitung, Lehrer und Schüler. in: Zeitungsverlag 1931, S. 326
Zeitung - Kind - Schule. in: ADLZ 1931, S. 415 f.

modernen Zeitungswesens zu erweitern, und

2. den Lehrern Gelegenheit zu geben, sich über die Frage der Benutzung der Zeitung im Unterricht untereinander und im Beisein pressefachlich geschulter Persönlichkeiten auszusprechen" (1).

Münster selbst hielt einen Vortrag, in dem er erste und vorläufige Ergebnisse der Umfrage vortrug. Dovifat, der Leiter des Instituts, gab in drei je dreistündigen Vorträgen einen differenzierten Überblick über das moderne Zeitungswesen, Traub, ein Referent am Institut, hatte vor sämtlichen Teilnehmern über den Quellenwert der Zeitungen gesprochen, um den anschließenden Arbeiten in drei Gruppen, die nach Schularten unterschieden waren, eine gemeinsame Grundlage zu bieten. In den Gruppen stand dann jeweils noch ein Vortrag im Mittelpunkt. Bei den Lehrern der höheren Schulen sprach Studienrat Dr.E.Faden, bei den Berufsschullehrern Regierungs- und Gewerbeschulrat Heinrich und bei den Volksschullehrern Schulrat Wolff. Zusätzlich fanden Führungen durch große Berliner Zeitungsbetriebe statt (2).

Ein Jahr später wurde diese Arbeit durch einen zweiten Kursus fortgeführt (3). Zu den Referenten gehörten Oberschulrat Dr.Möller, Dr.Münster, Prof.Dr.Rauecker, Dr.Strunz, Dr.Hartig, Dr.Traub, Huhnhäuser, Prof.Dovifat, Dr.Bömer, Dr.Bertkau und Dr.Aengeneyndt (4).

Während Faden in zwei Aufsätzen im Deutschen Philologen-Blatt über diesen Kursus berichtete (5), ging Hartig darauf in V.u.G.ein (6).

---

(1) Münster,H.A., Bericht, in: V.u.G. 1931, S. 445

(2) Ebenda, S. 445 f.

(3) Ankündigung in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 132.
Zeitung und Schulpraxis. in: Deutsche Presse 1932, S. 141
Kneist,G., Zeitungskursus, in: Deutsche Presse 1932, S. 189

(4) Faden,E., Zeitung, in:Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 317 f.
Dankschreiben von Dovifat an Strunz wegen dessen Mitarbeit. in: Geh.StA. Rep. 303, Nr. 170

Nachdem an der ersten Veranstaltung dieser Art lediglich Lehrer aus dem Gebiet Berlin und Brandenburg teilgenommen hatten, waren zum zweiten Kurs auch Vertreter aus anderen Provinzen erschienen.

Der dritte Kursus dieser Art fand vom 5. bis 8.4.1933 statt (1). Obwohl die Referenten weitgehend die gleichen geblieben waren, kam, nach Auskunft von Münster, bereits eine Tendenz zum Vorschein, die auf die Machtübernahme der NSDAP zurückgeführt werden konnte. Münster führte dazu aus: "Während in den beiden Kursen von 1931 und 1932 immer wieder die Wichtigkeit vergleichender und kritischer Zeitungslektüre unter Anleitung zeitungskundlich vorgebildeter Lehrer im Vordergrund der Verhandlungen gestanden hatte, erkannten die Teilnehmer des diesjährigen Kurses, der von Anfang an bis zu Ende ganz unter dem Eindruck der politischen Umwälzung stand, die unumgängliche Notwendigkeit, die Zeitung von nun an als Werkzeug nationalpolitischer Erziehung zum Verständnis der Gegenwartslage zu benutzen, d.h. als Mittel, unsere Jugend über die großen und kleinen Belange unseres Landes aufzuklären". Die hieran anschließenden Ausführungen scheinen dann Münsters persönliche Ansicht wiederzugeben. Er fuhr fort: "Die Zeitung kann heute um so unbedenklicher in diesem

---

(5) Faden,E., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 317 f.
Ders., Zeitung, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 130 f.

(6) Hartig,P., Zeitung, in: V.u.G. 1932, S. 294-296

---

(1) Ankündigung im "Zeitspiegel" Jg. 1933, S. 68
An Referenten wurden genannt: Prof.Dr.Dovifat, Dr.Bertkau, Dr.Bömer, Dr.Münster, Dr.Traub, Dr.Hartig, Mittelschullehrer Thielke, Rektor a.D. Faulbaum, Gewerbeoberlehrer Hufschläger, Dr.Gehl
Einen Bericht über diesen Kurs erstattete Münster. Münster,H.A., Nationalpolitische Erziehung, in: V.u.G. 1933, S. 303 f.
Entsprechendes Rundschreiben des PSK der Provinz Brandenburg und von Berlin vom 25.1.1933 mit Programm. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6708

Sinne herangezogen werden, als die Neuordnung des deutschen Zeitungswesens, die z.T. schon durchgeführt ist, z.T. unmittelbar bevorsteht, zur Beseitigung sowohl der Auswüchse des Parteistreites als auch der Sensationsberichterstattung führen wird" (1).

Neben diesen Kursen zur Lehrerfortbildung beteiligte sich das Institut an der Herausgabe des "Zeitspiegel"(2).

---

(1) Münster,H.A., Nationalpolitische Erziehung, in: V.u.G. 1933, S. 304

(2) Siehe Kap. 4.10.

4.9. Die Konzeption einer "Politischen Propädeutik"

4.9.1. Entstehung

Die Arbeit des Staatsbürgerkundlichen Seminars an der DHfP wurde auch in dieser Phase fortgesetzt. Hinzu traten seit 1929 staatsbürgerliche Lehrgänge für Studienreferendare und -assessoren. Zunächst war der Teilnehmerkreis auf den Bereich des PSK Berlin-Brandenburg beschränkt. Die Anregung zu diesen Lehrgängen für "Politische Propädeutik" war von der DHfP, vom Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars Dr. Johann Strunz, ausgegangen und hatte beim PSK Berlin-Brandenburg, bei Dr.Hartke, und im preußischen Ministerium f.W.,K.u.V. Zustimmung gefunden.
Das Ziel dieser Kurse war es, in die Lehrerausbildung für höhere Schulen einen geschlossenen Lehrgang über Probleme der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung zu integrieren, ohne dadurch eine nicht zu vertretende Mehrbelastung für Ausbilder und Auszubildende herbeizuführen. Ein Kurs umfaßte zunächst zwei 14tägige Lehrgänge, die im Frühjahr und Herbst durchgeführt wurden. Die meist 3stündigen Veranstaltungen fanden in den Abendstunden statt. Die Teilnahme war den infrage kommenden Lehrkräften als Pflicht auferlegt worden, man sah jedoch von einer Kontrolle ab, da der Zuspruch von Anfang an außerordentlich groß war (1).

---

(1) In mehreren Zeitschriftenaufsätzen wies Strunz auf die Existenz, die Ziele und die Themen der Kurse hin:
Strunz,J., Lehrgang, in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 284 f.
Ders., Politische Propädeutik. in: V.u.G. 1929, S. 191 f.
Ders., Politische Propädeutik. in: V.u.G. 1929, S. 314-319
Politische Propädeutik. in: Berichte der DHfP, Bd. VII, Heft 2, S. 2-4

4.9.2. Begriff und Konzeption

4.9.2.1. Johann Strunz

Einen wesentlichen Anteil an der Entwicklung und am Erfolg dieser neuen Konzeption zur "Politischen Propädeutik" hatte Dr.Johann Strunz.
Er war am 29.11.1895 in Gumbinnen/Ostpr. als Sohn eines Feldwebels und späteren Postsekretärs geboren. In Berlin besuchte er nach einer Gemeindeschule die Realschule und die Luisenstädtische Oberrealschule. Am 6. August 1914 verließ er die Schule als Kriegsfreiwilliger mit dem Reifezeugnis für Oberprima. Im Oktober 1914 wurde er durch Kopf- und Rückenschuß schwer verwundet und erblindete. Im Mai 1915 holte er seine Abiturprüfung nach und immatrikulierte sich zum Sommersemester an der Berliner Universität. Sein Studium mußte er weitgehend mir Vorlesern und Blindenschrift durchführen, da sich seine Sehkraft nur unwesentlich verbesserte. Er studierte Geschichte (bei Meinicke, Dietrich Schäfer, Delbrück, Schiemann, Hötzsch), Germanistik, Philosophie und Nationalökonomie. 1919 schloß er seine Dissertation über "Die Französische Politik in den ersten Jahren der Selbstregierung Ludwigs XIV. 1661-1667" ab (1). Seine Referendarausbildung absolvierte er am Dorothenstädtischen Realgymnasium (2) und am Sophien-Realgymnasium (3). 1925 war er als Studienassessor an der Karl Michaelis-Realschule tätig (4) und im Schuljahr 1926/27 am Luisenstädtischen Gymnasium (5).

---

(1) Lebenslauf in: Strunz,J., Französische Politik (1920)

(2) Kalender für das höhere Schulwesen Preußens Schuljahr 1922, 2. Teil, S. 325

(3) Kalender für das höhere Schulwesen Preußens Schuljahr 1923, 2. Teil, S. 318

(4) Philologen-Jahrbuch (2. Teil) 1925, S. 234

(5) Philologen-Jahrbuch (2. Teil) Schuljahr 1926/27, S. 241

Seit dem Wintersemester 1921/22 hatte Strunz wiederholt Veranstaltungen an der DHfP durchgeführt (1). Seit 1926 schuf er dann, zunächst nebenamtlich, das Jugendseminar. Da die Aufgaben, die sich aus der Leitung und dem zunehmenden Ausbau des Jugendseminars mit der 1929 erfolgenden Ausweitung zum Staatsbürgerkundlichen Seminar ergaben, immer umfangreicher wurden, bemühte sich Strunz im September 1928 erstmals um eine Beurlaubung aus dem städtischen Schuldienst (2). Es konnte nicht genau festgestellt werden, wie lange diese Beurlaubung dauerte. Im Vorlesungsverzeichnis für das Sommerhalbjahr 1933 war Strunz nicht mehr als Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars aufgeführt (3). Dagegen befand sich im Philologen-Jahrbuch 1933/34 hinter seinem Namen noch der Vermerk "z.Z. Berlin Hochschule für Politik" (4).
Wie im folgenden noch näher zu zeigen sein wird, setzte sich Strunz unermüdlich für den Erfolg der "Politischen Propädeutik" ein.

---

(1) WS 1921/22: Gemeinsam mit Dr.J.Kühn, Grundzüge der französischen Politik von Richelieu bis zur Gegenwart. SS 1922: Die Epochen der neueren Geschichte. WS 1922/23: Die Revolutionen der Weltgeschichte. WS 1923/24: Geschichte des europäischen Staatensystems von 1648-1848. SS 1924: Geschichte des europäischen Staatensystems von 1814-1914. WS 1924/25: Geschichte des Imperialismus (Darstellung der deutschen Geschichte und Politik von 1878-1924). WS 1925/26: Imperialismus der großen Mächte in und nach dem Kriege 1914-1924. SH 1927: Außenpolitische Informationsabende. SH 1928: Außenpolitische Tagesfragen. WH 1928/29: Das europäische Staatensystem von 1648-1870. SH 1929: Einführung in die deutsche Geschichte I.Teil. WH 1929/30: Geschichte des europäischen Staatensystems von der Reformation bis zur Gegenwart. SH 1930: Übung zur Einführung in die politische Geschichte (Große Staatsmänner seit Richelieu) WH 1930/31: Übung zur Einführung in die politische Geschichte (an Hand von Rankeschen Schriften). SH 1931: Einführung in die Geschichte I (Reformation und Gegenreformation). WH 1931/32: Einführung in die Geschichte II (Absolutismus und Revolution). SH 1932: Einführung in die Geschichte III (von der französischen Revolution bis zum Weltkrieg). WH 1932/33: Die große Politik der europäischen Mächte 1870-1914.
Vorlesungsverzeichnisse in: Geh.StA Rep. 303,Nr.236

4.9.2.2. Begriff und allgemeine Zielsetzung

Als Bezeichnung für die an der DHfP durchgeführten Lehrgänge war der Begriff "Politische Propädeutik" gewählt worden. Damit wollte sich Strunz, wie er schon 1926 ausgeführt hatte, bewußt von dem absetzen, was bisher als staatsbürgerliche Bildung und Erziehung betrieben und gelehrt worden war. Im Gegensatz zu den Veranstaltungen des Jugendseminars und der dort durchgeführten Vorträge für Geschichtslehrer sah man nun von einer außenpolitischen Fixierung ab.
Der Begriff tauchte bereits in einem 1925 erschienenen Buch von H.Hommel auf. Strunz kannte zwar dieses Buch, führte aber weder die Bezeichnung noch die Konzeption darauf zurück (1).
In einer knappen Kennzeichnung hieß es: "Die Bezeichnung 'Politische Propädeutik' wurde gewählt, um zu zeigen, daß hier Stoffe und Methoden für eine einheitliche pädagogisch-politische Gesamtaufgabe geboten werden sollten, eine Aufgabe, die nur noch sehr wenig mit dem Inhalt der alten Staatsbürgerkunde zu tun hat, die vielmehr darauf gerichtet ist, durch konzentrierte staatsbürgerliche Erziehungsarbeit die Erkenntnis gegenwartswichtiger historisch-politischer Stoffe zu fördern, die Aufgaben und Möglichkeiten ihrer Lösung in der Zukunft aufzuzeigen, kurz, die politische Willensbildung bei Lehrern und Schülern anzuregen" (2).
An anderer Stelle wies Strunz etwas ausführlicher auf das Ziel dieser politischen Bildungsarbeit an der DHfP hin: "Als Ziel der Arbeit schwebt dem Leiter

---

(2) Gesuch von Strunz an den Magistrat vom 1.9.1928. in: Geh.StA Rep. 303, Nr. 267

(3) DHfP Vorlesungsverzeichnis SH 1933, S. 14 in: Geh.StA Rep. 303, Nr. 236

(4) Philologen-Jahrbuch 1933/34, 2. Teil, S. 229

- - - - - -

(1) Hommel,H., Staatsbürgerliche Erziehung (1925) Strunz zitierte Hommel als Lit.-Angabe in Bd. 1 der Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik. Er wies auf Hommels wertvolle Fingerzeige für das humanistische Gymnasium hin. Strunz,J., Politische Propädeutik (1930), S. 13

(2) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: V.u.G. 1929, S. 314

und den Mitarbeitern des Staatsbürgerkundlichen Seminars vor, an einer so sichtbaren Stätte wie der Deutschen Hochschule für Politik, an einer so hervorragenden Stelle wie der Reichshauptstadt, musternaft zu zeigen, wie es einem durch wissenschaftliches Studium objektiven, einsichtsvollen, politisch sachlichen und doch nicht politisch neutralen Lehrerkreis gelingt, in überparteilicher Weise Politik als Wissenschaft zu pflegen, Politik als Erkenntnisquelle zu lehren, politische Urteilsbildung auf historischer Grundlage und doch nach dem Gegenwartsinteresse der Jugend orientiert Schülern zu erleichtern, die innerer Antrieb zu Geschichte und Politik weist. Aus der jahrzehntelangen Diskussion über Staatsbürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung ist hier durch das bewußte Wollen, von der Theorie zur fruchbaren Praxis zu kommen, ein Werk entstanden, das sich, eben weil es Bildungs- und Forschungsarbeit gleichwertig vereinigt, dem Kennwort 'Politische Propädeutik' unterstellt, in vollem Bewußtsein, daß damit verbunden ist die ewige Unfertigkeit..." Trotzdem glaubte dieser Kreis von Pädagogen, "am besten unserer Zeit in unserem zeitlichen und räumlich umgrenzten Wirkungsbereich zu dienen, wenn wir unsere Jugend durch die gegenwartsbejahende Mitarbeitsbereitschaft hinführen zum Erkennenwollen, zum Wissen um die Dinge, zur politischen Urteilsbildung, um ihr später politische Willensbildung zu ermöglichen..." (1).

In einer Denkschrift über den Aufbau einer "Pädagogischen Abteilung" an der DHfP (2) hatte Strunz für die bei der Referendarausbildung angestrebte "Politische Propädeutik" in 18 Punkten knappe Richtlinien vorgelegt. Er ging davon aus, daß sich ein selbständiges Fach nicht verwirklichen lasse. Aufgrund dieser Annahme wies er für die verschiedenen Fächer

---

(1) Strunz,J., Staatsbürgerkundliches Seminar. in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik (1930), S. 244 f.

(2) in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 168

Möglichkeiten für einen Beitrag zur "Politischen Propädeutik" nach.
Bei den nach 1929 durchgeführten Kursen lassen sowohl die Vortragenden als auch die Themen erkennen, daß hier ganz im Sinne der Zielsetzung der DHfP gearbeitet werden sollte. Es kamen sowohl Männer und Frauen der Wissenschaft und der Praxis als auch Vertreter verschiedener politischer Parteien zu Wort. Die Gesamtheit der Vorträge vermittelte ein umfassendes Bild von Politik. Dazu zählte die Außen-, Innen-, Kultur- und Wirtschaftspolitik. Daneben standen zahlreiche Veranstaltungen, die speziell zum politischen Unterricht, zu Zielen, Möglichkeiten und Methoden, aber auch zum Zusammenhang mit der allgemeinen Politik in Deutschland und im Ausland Stellung nahmen (1). Dadurch daß Vertreter der verschiedenen politischen Parteien, Verbände, Institutionen und staatlichen Stellen an der Arbeit beteiligt wurden, konnte einmal auf den überparteilichen Charakter hingewiesen werden, andererseits war davon jedoch auch eine größere Publizität und Unterstützung dieser Bemühungen zu erwarten.

Während die Konzeption der "Politischen Propädeutik" in methodischer Hinsicht und inhaltlich, soweit konkrete, aktuelle politische Probleme behandelt werden sollten, durchaus "progressiv" in der damaligen Situation war, ließen sich sowohl in den Ausführungen von Strunz als auch von Mitarbeitern an dieser Konzeption, ebenfalls konservativ geprägte Gedanken erkennen. So sind die Ausführungen zur "Politischen Propädeutik" im Zusammenhang mit Strunz' Auffassungen über Politik, Volk und Staat zu sehen. Dabei ergaben sich häufig gegensätzliche Anschauungen. Einmal wurde als Erziehungsziel eine "politische Disziplinierung"

---

(1) Vorlesungsverzeichnisse der DHfP und des Staatsbürgerkundlichen Seminars in:
Geh.StA Rep. 303, Nr. 168, 171, 236

gefordert, ein abwägendes rationales Verhalten (1), andererseits sprach Strunz dem "Erlebnis" eine besonders große Bedeutung zu (2). Neben stark völkisch-nationalen Tendenzen (3) sollte auch zur Völkerversöhnung beigetragen werden (4).

"Politik ist ewiges Streben in einer Gemeinschaft von miteinander durch Natur und Schicksal Verbundenen, dem eigenen Willen Raum und der eigenen Macht Platz zu schaffen" (5). In dieser Äußerung wurden bereits das Volk und die Nation als wesentliche Träger der Politik ("durch Natur und Schicksal Verbundenen") und das Streben des jeweiligen Volkes, seine Ideen auszubreiten (Zweiter Teil des Zitats) als Hauptantrieb der Politik gekennzeichnet. Das "ewige Streben" hatte nach dieser Sichtweise mit Parteipolitik überhaupt nichts mehr zu tun. Es stand weit darüber. In diesem Sinne war es "überparteilich". So konnte "Politik als ethischer Wert" begriffen werden (6).
Um erfolgreiche Politik im Sinne des eigenen Volkes treiben zu können, sei ein "großer irrationaler Antrieb", "ein Sendungsbewußtsein" (7) ebenso notwendig wie "seine staats- oder volksegoistischen Ideen und Ziele mit dem höheren Interesse oder dem kleinen Vorteil anderer in Einklang" zu bringen (8). Auch hier traten bei Strunz wieder rationale und irrationale

---

(1) Strunz,J., Geschichte . in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 24

(2) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders.(Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 1

(3) Vgl. u.a.: Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 14, 20
Ders., Politische Propädeutik, in: Ebenda, S. 5

(4) Ebenda
Strunz,J., Geschichte. in: Ebenda, S. 27

(5) Strunz,J., Ideenpolitik. in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 104

(6) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 2

(7) Strunz,J., Ideenpolitik. in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 107 f.

(8) Ebenda, S. 113

Gesichtspunkte nebeneinander auf.
Andererseits wies er auf den engen Zusammenhang von Innen- und Außenpolitik (1), auf den Zusammenhang von "großer Politik" und Ideenpolitik (2), auf die Rolle des Raumes (3) und den Einfluß ökonomischer Faktoren (4) auf die Politik hin.
Dadurch daß diese engen und vielfältigen Zusammenhänge gesehen wurden, wurde eine einigermaßen zutreffende Beurteilung politischer Sachverhalte möglich.

Seine völkisch-nationale Haltung war sehr eng verknüpft mit der Staatsvorstellung und dem Bestreben, einen "Reichsbürger" zu erziehen, der das Ganze sieht und nicht in partikularistischen Vorstellungen befangen bliebe. Dem deutschen Volkstum kam im Denken von Strunz eine zentrale Bedeutung zu. Bei der Behandlung mittelalterlicher Geschichte sei hierauf besonderer Wert zu legen; denn "die Massen der leidenden, kämpfenden, ringenden Menschen dieses stolzen und dunklen Mittelalters... sind der Mutterboden, der Charakterzüge des deutschen Menschen der Gegenwart mitformen half, der vielleicht auch dem Antlitz der deutschen Volkspersönlichkeit, soweit wir sie schon vor uns haben, manchen Zug eingrub" (5). Neben dieser passiven Haltung sollte auch eine aktive Seite berücksichtigt werden, nämlich der hartnäckige Abwehrkampf, "den das mitteleuropäische Vorvolk gegen den romanischen Westen als weltpolitische Aufgabe für die innere Freiheit Europas" durchführte, "um daneben doch durch geopolitische Gesetzlichkeit bedingte volkskolonisatorische Aufgaben im Südosten zu erfüllen" (6). Auch in der neusten Geschichte zwischen 1870 und 1930 sollten das

---

(1) Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 17

(2) Strunz,J., Ideenpolitik, in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 104

(3) Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 18

(4) Ebenda, S. 15 f.

(5) Ebenda, S. 14

(6) Ebenda, S. 18

"Deutsche Volkstum" und der "deutsche Persönlichkeitstyp" aufgewiesen werden (1).
In engem Zusammenhang stand die Betonung des "deutschen Volkstums" bei Strunz mit der Idee der "Volksgemeinschaft", "in der der Staat das Höchste ist und in ihm der Staatsbürger das wertvollste Glied, der die Volkspersönlichkeit zu fördern und zu aktivieren strebt, um aus dem Volke die den Staat einheitlich tragende und ihrerseits aktivierende Nation zu machen, jene Nation eigentümlich deutscher Färbung, die sich bewußt ist, daß in ihr eine dualistische Einheit von Kultur- und Staatsnation lebt" (2). So wurden bei Strunz Nation und Staat weitgehend gleichgesetzt. Er zeigte eine Entwicklung vom Volk zur Nation auf, wobei Nation und Staat schließlich identisch sein sollten (3). Der einzelne Bürger hatte nach dieser Vorstellung seine vornehmste Pflicht darin zu sehen, für das Wohl des Staates zu arbeiten. Wünschenswert wäre es, wenn auch Staat und Volk als Einheit betrachtet werden könnten (4).

Dieses Streben nach "Einheit" kam in Strunz' Äußerungen immer wieder zum Vorschein (5). Es bildete einen Hauptantrieb seiner Konzeption von politischer Bildung und läßt sich wohl im wesentlichen darauf zurückführen, daß eine ausgeprägt romantische und idealistische Grundhaltung nun durch die zur damaligen Zeit heftigen parteipolitischen und weltanschaulichen Streitigkeiten mobilisiert wurde.

---

(1) Ebenda, S. 25

(2) Ebenda, S. 6 vgl. auch S. 21 f.

(3) Strunz,J., Ideenpolitik, in: Ders.(Hrsg.), Kultur (1932), S. 110
Allerdings unterscheidet Strunz an einer anderen Stelle zwischen Politik "vom Volk aus" (mit positivem Akzent) und Politik vom "Staatsgedanken aus" (d.h. Machtstreben; als Beispiel: Frankreich).

(4) Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 26

(5) Strunz,J., Politische Pädagogik. in: Ders.(Hrsg.), Politik (1931), S. 10
Ders., Vorwort. in: Ders.(Hrsg.), Kultur (1932),S.8
Ders., Geschichte. in: Ders.(Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 19, 23
Ders., Politische Propädeutik, in: Ebenda, S. 2,5

Ein Ausdruck dieser ständigen Streitigkeiten war, daß in den Ländern noch starke partikularistische Interessen vorherrschten. Unter diesem Aspekt sah Strunz in der Weiterentwicklung vom Volk über die Nation (Staat) zum Reich hin, d.h. zum Reichsbürger, eine wesentliche Aufgabe der Politischen Propädeutik (1). Mit dieser Haltung stand Strunz nicht allein. Sie war u.a. auch maßgebend für die Reform des höheren Schulwesens durch Richert.

An einigen Stellen nahm Strunz zu konkreten Fragen Stellung. Ihn zeichnete eine negative Haltung gegenüber Frankreich aus (2), während er seine Sympathien weitgehend Amerika zuwandte (3). Die zukünftige Stellung des Deutschen Reiches werde nach seiner Meinung wesentlich vom "Erfolg unserer Auseinandersetzung mit unserem westlichen Nachbarn in jeder Sphäre der großen Politik" abhängen (4). Erfolgreich werde man nach seiner Meinung nur sein, wenn man sich seiner mitteleuropäischen Stellung besinne und danach handele (5). Anschluß-Fragen stand Strunz durchaus positiv gegenüber (6).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Vorstellungen von J.Strunz über Politik, Volk, Staat und Reich mehrere ausgesprochen nationale Gedanken enthielten. Viele Gedankengänge scheinen sich auch bei ihm "auf eine irrationalistische Weltsicht, wie sie für die deutsche Romantik und den Historismus typisch wurden" zurückführen zu lassen (7). In dieser Hinsicht zeigte er konservative Züge, die sich in der Betonung einer Gemeinschaftsideologie äußerten.

---

(1) Strunz,J., Ideenpolitik, in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 116
Ders., Politische Pädagogik, in: Ders. (Hrsg.), Politik (1931), S. 12
Ders., Vorwort. in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 10

(2) Strunz,J., Ideenpolitik, in: Ders.(Hrsg.), Kultur (1932), S. 101

(3) Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 27, 28

(4) Strunz,J., Ideenpolitik, in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 111

(5) Ebenda, S. 114 f.

Dagegen lassen sich aber auch immer wieder sehr realistische Ideen bei ihm feststellen, wie bereits gezeigt wurde.

Für Strunz ergab sich eine sehr enge Beziehung zwischen Politik und Pädagogik (1). Als Ideal, das nach seiner Meinung in einigen Staaten schon, zumindest andeutungsweise, verwirklicht war, sah er das Zusammenfallen und die Übereinstimmung von Politik und Pädagogik an. Dort komme es "zu einer einheitlichen politisch-pädagogischen Aktionsphäre, in der die Politik sich der pädagogischen Auswirkungen und der volkserzieherischen Bedeutung ihrer Handlungen ebenso bewußt ist, wie die Pädagogik ihre Kraft bei der Vorbereitung der Jugend und der Einstellung der Erwachsenen auf politische Aktionen kennt" (2). Nach seiner Ansicht war es schon seit langem nicht mehr möglich, Schule und Politik voneinander zu trennen. In diesem Sinne war die Forderung nach einer abgeschlossenen pädagogischen Provinz unrealistisch (3). So sollte die "Politische Propädeutik" zwei wesentliche Aufgaben verwirklichen, nämlich eine mehr theoretische und eine mehr praktische. Einmal ging es darum, den Zusammenhang von Politik und Pädagogik zu erfassen und darzustellen (4), zum anderen wurde aber eine unmittelbar erzieherische Aufgabe (in der Schule) angestrebt (5). In der Schule sei die

---

(6) Ebenda, S. 114
Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 20

(7) Assel,H.G., Perversion (1969), S. 11

---

(1) Strunz,J., Politische Pädagogik, in: Ders.(Hrsg.), Politik (1931), S. 7

(2) Ebenda

(3) Strunz,J., Politik, in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik (1930), S. 134 ff.

(4) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 6 f.

(5) Strunz,J., Einführung, in: Ders. (Hrsg.), Schule (1930), S. V

politische Bildung sowohl als Fach als auch als Unterrichtsprinzip zu verwirklichen (1); denn nur durch gemeinsame Anstrengung sämtlicher Fächer könne man dem Erziehungsauftrag gerecht werden. Diese Bemühungen wurden im ersten Band der "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik" besonders deutlich; denn es wurde versucht, den jeweils spezifischen Beitrag jedes einzelnen Faches für die politische Bildung und Erziehung aufzuzeigen (2). Strunz wies ausdrücklich auf diesen Sachverhalt hin, indem er drei Entwicklungsphasen der staatsbürgerlichen Erziehung herausstellte: "In der ersten bedeutete Staatsbürgerkunde staatsbürgerliche Belehrung, in der zweiten tat Kerschensteiner einen entscheidenden Schritt voraus und verlegte das Schwergewicht auf die Pflege des Gemeinschaftsgedankens. Er erfaßte damit ein Kernstück staatsbürgerlicher Erziehungsarbeit im engeren Sinne. Zur dritten Phase wies die preußische Schulreform den Weg. In ihr soll der gesamte Unterricht von staatsbürgerlichen Gedankengängen durchdrungen werden. Staatsbürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung verschmelzen zur politischen Propädeutik" (3). Hier wies Strunz auf den besonderen, umgreifenden Charakter der Politischen Propädeutik hin.

Ein drängender Anlaß zur Suche nach einer effektvollen politischen Bildung war die zunehmende politische Radikalisierung der Jugend (4). Dieser Tendenz sollte vor allen Dingen dadurch abgeholfen werden, daß in der Schule, im Gegensatz zur herkömmlichen Staatsbürgerkunde, aktuelle Probleme aufgegriffen wurden (5), die dann u.a. auch zur Erziehung

---

(1) Strunz,J., Einführung, in: Ders. (Hrsg.), Schule (1930), S. V
Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 2
Strunz,J., Vorwort, in: Ders. (Hrsg.), Kultur (1932), S. 8 f.

(2) Strunz,J., Politische Propädeutik (1930)
Siehe Kap. 4.9.2.3.

(3) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders.(Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 8

zu bewußter Objektivität dienen sollten, was allerdings nicht mit Neutralität zu verwechseln war (1). Die Politische Propädeutik sollte sich von der bisher vor allem durch den Geschichtsunterricht geleisteten staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung unterscheiden. Während dort überwiegend die historisch gewordenen Zuständlichkeiten, oft formal, vermittelt wurden, sollten diese Verhältnisse nun problematisiert und im jeweiligen politischen Kontext betrachtet werden (2). Durch eine stärkere Betonung von Gegenwart und Zukunft im Unterricht meinte Strunz, den gegenwärtigen Interessen der Jugend entgegenzukommen. In diesem Sinne stellte er die Frage, ob man nicht, da die Jugend täglich mit dem politischen Leben konfrontiert werde, "ungeschminkt alles an sie heranbringen" müsse, "was als Gegenwartssorge von Reich und Staat, Volk und Nation uns täglich belastet und als Zukunftsaufgabe vor uns steht..." (3). Diese Ansicht hatte er bereits auf dem Historikerkongreß 1927 vorgetragen, hatte jedoch, wie die anschließende Diskussion zeigte, bei den anwesenden Geschichtslehrern kaum ein positives Echo gefunden (4).
Neben dieser rationalen Seite, die auch von anderen Vertretern der Politischen Propädeutik betont wurde (5), kamen bei Strunz immer wieder mehr emotionale Gesichtspunkte hinzu. Diese Seite der Konzeption wird von Hoffmann besonders betont (6).

---

(4) Strunz,J., Politische Pädagogik, in: Ders. (Hrsg.), Politik (1931), S. 9

(5) Ebenda, S. 10 f.
Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 20, 22

- - - - - -

(1) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 2

(2) Strunz,J., Politik, in: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik (1930), S. 143 f.

(3) Ebenda, S. 145

(4) Strunz,J., Geschichtsunterricht, in: 7. Ergänzungsheft zu V.u.G. 1927, S. 43-46
Bericht von Friedrich in: V.u.G. 1927, S. 463

(5) Becker,C.H., Geleitwort. in: Strunz,J.(Hrsg.), Politische Propädeutik (1930)

So hat Strunz der Politischen Propädeutik u.a. folgende Aufgabe gestellt: "Erziehung zu persönlicher und beruflicher Tüchtigkeit, Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung, d.h. Einordnung des einzelnen bei aller Pflege seiner Individualität in den Rahmen des Gemeinschaftsgedankens im Schulleben, Einstellung des einzelnen auf ein späteres Berufsideal, Schöpfung des Persönlichkeitsideals des heranwachsenden Menschen aus dem Geiste des deutschen Volkstums: Heranbildung eines vollwertigen deutschen Staatsbürgers, schließlich Förderung der Anlagen zur Weltanschauungsbildung im Sinne der Erkenntnis des Gemeinschaftslebens im Leben der Völker" (1).
Diese Äußerungen verweisen wiederum auf die Grundgedanken der preußischen Schulreform des höheren Schulwesens und auf die Forderungen der neuen Richtlinien. Bezüge zu den Forderungen der WRV, zu Gedanken Kerschensteiners und die Betonung des Deutschkundlichen lassen sich eindeutig erkennen.
Insofern setzte die Konzeption der Politischen Propädeutik zwar einige bedeutsame neue Akzente, sie war jedoch eingebettet in den damaligen pädagogischen und staatsbürgerkundlichen Diskussionsstand. Sowohl konservative als auch progressive Elemente waren darin enthalten. Dies erklärt auch die Möglichkeit, Pädagogen unterschiedlicher politischer Richtungen zusammenzufassen zur Arbeit an einer überparteilichen Politischen Propädeutik.

Untersucht man die einzelnen Bände der"Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik", so wird deutlich, daß es sich dabei noch längst nicht um eine geschlossene Theorie handelte. In den Büchern ist ein

---

Grimme,A., Geleit. in: Strunz,J.(Hrsg.), Kultur (1932)

(6) Hoffmann,D., Politische Bildung (1970), S. 407 ff.

---

(1) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 4

Pluralismus der Meinungen nicht zu verkennen; das entsprach allerdings ganz der liberalen, überparteilichen Haltung der DHfP (1).

Versucht man, die Konzeption der "Politischen Propädeutik" kurz zu kennzeichnen, so kann festgestellt werden, daß in überparteilicher Haltung versucht werden sollte, in Zeiten zunehmender Politisierung der Jugend, steigender Intoleranz und einer Verschärfung der politischen und sozialen Gegensätze im Deutschen Reich, diese Prozesse durch eine bewußt politische Erziehung zu stoppen. Dabei war an ein Unterrichtsprinzip gedacht, das alle Fächer durchziehen sollte. Es ging vorwiegend um Erziehung, um das Erleben politischer Dynamik, die Erziehung zur Toleranz, zur Bejahung der gegenwärtigen Republik, zu einheitlichem Nationalbewußtsein und zur Völkerverständigung. Im Rahmen dieser Erziehung wurde die rationale Seite des Menschen besonders betont. Durch die umfassende und objektive Auseinandersetzung mit allen Bereichen gegenwärtiger politischer Probleme sollte über ein abgewogenes, rationales Urteilen zu einer entsprechenden Willensbildung vorgestoßen werden, wobei trotz weiter fortbestehender Gegensätze das Ganze des Volkes und der Nation ständig berücksichtigt werden sollte.

---

(1) Zur DHfP: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik (1930)
Jäckh,E.,Suhr,O., Geschichte (1952)
Vgl. auch Kap. 3.6.3.

4.9.2.3. Die "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik"

1930 erschien im Teubner-Verlag der erste Band der "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik" mit dem Titel "Politische Propädeutik als Erziehungsfaktor" (1). Ihm folgten bis 1932 noch drei weitere. Obwohl Strunz als Herausgeber für die folgenden Jahre noch Veröffentlichungen in dieser Reihe geplant hatte, kamen sie nach 1933 nicht mehr zustande (2).
Die in den vier Bänden veröffentlichten Beiträge stammten zumeist aus den an der DHfP abgehaltenen "Lehrgängen zur Politischen Propädeutik". Sie waren zum Zwecke der Veröffentlichung thematisch zusammengefaßt und teilweise wohl auch ergänzt worden. Betrachtet man die behandelten Themenbereiche, wie sie sich aus den einzelnen Titeln der Schriftenreihe und der noch geplanten Bände ablesen lassen, so ergibt sich der Versuch einer umfassenden Theorie der politischen Bildung (3). Dabei beschränkte man sich nicht nur auf unterrichtliche Fragen, sondern bezog das wechselseitige Verhältnis von Schule, Politik, Kultur und Leben in die Betrachtung ein.
Nachdem im ersten Band Einführung und Grundlegung der "Politischen Propädeutik" erfolgt waren, die die Tendenz aufwiesen und praktische Hinweise für die Arbeit in den einzelnen Fächern gaben, wurde im folgenden versucht, die Umrisse einer umfassenden Theorie zu erarbeiten. Dabei ging es um das Verhältnis von "Schule

---

(1) Strunz,J. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930)

(2) Bd. II: Ders.(Hrsg.), Schule (1930)
Bd. III: Ders. (Hrsg.), Politik (1931)
Bd. IV: Ders.(Hrsg.), Kultur (1932)
Strunz in einem Brief vom 18.3.1933 an Kischki.
in: Geh.StA. Rep. 303, Nr. 170

(3) Als weitere Bände waren zuletzt (1932) geplant:
Politik und Pädagogik in Deutschland.
Politik in Verfassung und Verwaltung.
Politik und Friedensbewegung.
Die Rückwirkungen der großen Politik auf die staatsbürgerliche Erziehung.
Nach einer Anzeige im Bd. 4 der Schriftenreihe, S. 207

und Leben" (Bd. 2), von "Politik und Pädagogik im Ausland" (Bd. 3) und von "Kultur und Politik" (Bd. 4).

Der erste Band der Schriftenreihe war für die unmittelbare Schulpraxis am bedeutsamsten. Er bot Anregungen für die Lehrer, Politische Propädeutik als Unterrichtsprinzip in sämtlichen Fächern zu betreiben. Im einzelnen ging man auf folgende Unterrichtsfächer ein: Geschichte (Strunz), Philosophische Propädeutik (Klemmt), Katholische Religion (Willimsky), Evangelische Religion (Heinrich), Musik (Pfannenstiel), Zeichnen und Kunstbetrachtung (Kaskeline), Leibesübungen (Balk), Biologie (Leeke), Chemie (Jauß), Mathematik und Physik (Jaks), Latein (Philipp), Griechisch (Zademack), Englisch (Böttcher), Französisch (Hartig), Geographie (Kalischer) und Deutsch (Geal).
Der damals noch amtierende Kultusminister C.H.Becker sprach sich in einem Geleitwort für "Sachlichkeit der politischen Urteilsfindung" aus (1). Dem "irrationalen Impuls politischer Willensbildung" müßten "die sachlichen Unterlagen einer rationalen politischen Urteilsbildung" beschafft werden (2). Damit war auf einen wesentlichen Akzent der Politischen Propädeutik hingewiesen. Der Herausgeber Strunz stellte zunächst allgemein Wesen und Ziele der neuen Konzeption einer Politischen Bildung vor (3).
In seinem Beitrag zu den Leistungen des Geschichtsunterrichts nahm Strunz z.T. auch noch allgemein zu den Zielen und Aufgaben der Politischen Propädeutik Stellung (4).
Ähnlich wie Rühlmann 1919 sah er die Grenzen des Geschichtsunterrichts und wies auf Gefahren einer zu großen Betonung historischer Betrachtungsweise hin.

---

(1) Becker,C.H., Geleitwort. in: Strunz,J. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. III

(2) Ebenda, S. IV

(3) Strunz,J., Politische Propädeutik, in: Ders.(Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 1-8
Siehe Kap.4.9.2.2.

(4) Strunz,J., Geschichte, in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930),
vgl. auch: Gehl,W., Politische Propädeutik, in: Graoert,W.,Hartig,P., Unterricht (1929), S. 784 ff.

Wenn der Geschichtsunterricht zu einem Zentralfach der Politischen Propädeutik umgestaltet werde, so müsse man die Stoffe entsprechend aufbereiten. Im einzelnen müßten folgende Gesichtspunkte herausgestellt werden: der Einfluß ökonomischer Vernältnisse, die Verflechtungen von Außen- und Innenpolitik, geopolitische Gesichtspunkte, die lebendigen Kräfte im Volks- und Staatsleben, das deutsche Volkstum und der deutsche Persönlichkeitstyp, wie sie sich vor allem zwischen 1870 und 1930 entwickelt hätten. Auf dieser Grundlage sollte dann zum Bedenken der deutschen Gegenwartssorgen und Zukunftsaufgaben hingeführt werden. So sollte die Jugend lernen, Probleme zu sehen. Der Einfluß von Kerschensteiner, Spranger und Litt auf diese Vorstellungen (er nannte zusätzlich noch Friedrich) (1) wurde deutlich, wenn Strunz als Aufgaben stellte, die lebendigen Kräfte im Volks- und Staatsleben zu zeigen. Dazu müsse der Lehrer dem Erlebnis, den Eindrücken und der Lektüre der Schüler nachgehen, um daran anzuknüpfen und darauf aufbauend die beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge zu deuten. Auf diesem Wege sollten die Schüler die Berufs- und Standesorganisationen, die Parteiprogramme, aber auch die überparteilichen Organisationen und Einheitsbestrebungen kennenlernen. Neben einer Erziehung zur deutschen Volksgemeinschaft strebte Strunz, indem er auch Formen zwischenstaatlicher Beziehungen problematisierte, ebenfalls eine Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung an. Zum Zwecke einer noch wichtigeren Volksversöhnung regte er an, im Geschichtsunterricht die religiösen und inneren Auseinandersetzungen nicht zu sehr in den Vordergrund zu stellen. Höchstes Ziel sollte vielmehr die Bildung einer Volksgemeinschaft sein.

Wie bereits mehrfach angedeutet wurde, verstand Strunz die Konzeption der Politischen Propädeutik als Unterrichtsprinzip. Sämtliche Fächer sollten einen

(1) Strunz,J., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik (1930), S. 8

Beitrag dazu leisten. Dieses Problem war nicht neu. Entsprechende Vorschläge waren bereits auf der "Staatsbürgerlichen Woche" des Zentralinstituts 1923 unterbreitet worden. Die im Band 1 der Schriftenreihe aufgenommenen Beiträge konnten hierzu im wesentlichen nichts Neues mehr bieten (1). Hier wie dort wurde vor allem der Erziehungsgedanke betont, d.h. die Denk-, Gefühls- und Willensschulung gegenüber bloßen Kenntnissen, die allerdings als notwendige Voraussetzung angesehen wurden. So war den einzelnen fachspezifischen Stellungnahmen meist eine Zweiteilung gemeinsam. Man erörterte sowohl den jeweiligen Beitrag zum Wissensstoff als auch den besonderen Erziehungswert des Faches für eine politische Propädeutik. Von fast allen Vertretern wurde der gemeinschaftsbildende Wert des Arbeitsunterrichts, meist in Gruppen, herausgestellt (2). Die Stellungnahmen der Fachvertreter stützten sich überwiegend auf die preußischen Richtlinien von 1925.

Walter Gehl bezeichnete als wichtigste staatsbürgerliche Tugenden "Verantwortungsbewußtsein" und "Opferbereitschaft". Der Deutschunterricht könne dazu durch Schulung des Willens, Könnens und Tuns, durch Sprecherziehung (Rede, Streitgespräch), Laienspiel und Schulfestgestaltung wesentlich beitragen. Durch die Auswahl entsprechender Stoffe könnte auf die

---

(1) Vgl. Kap. 2.2.2.

(2) Beiträge aus Bd. 1; Strunz,J., Politische Propädeutik, S. 1-8; Ders., Geschichte, S. 9-28; Gehl,W., Deutsch, S. 28-39; Kalischer,E., Geographie, S. 40-49; Hartig,P., Französisch, S. 49-60; Böttcher,K., Englisch, S. 61-72; Zademack,F., Griechisch, S. 72-83; Philipp,H., Latein, S. 83-94; Jaks,E., Mathematik, S. 94-100; Ders., Physik, S. 100-108; Jauß,F., Chemie, S. 108-120; Leeke,P., Biologie, S. 120-131; Balk,H., Leibesübungen, S. 131-139; Kaskeline,W., Zeichnen und Kunstbetrachtung, S. 139-147; Pfannenstiel,E., Musik, S. 147-155; Heinrich,E., Evangelische Religion, S. 156-166; Willimsky,K.M., Katholische Religion, S. 166-177; Klemmt,A., Philosophische Propädeutik, S. 177-190; Zum Wert des Arbeitsunterrichts: Gehl, S. 29 ff.; Böttcher, S. 64; Jaks, S. 99, 101 f.; Balk, S. 134f.; Pfannenstiel, S. 151 ff.
Vgl. auch: Lamla,E., Methodik, in: Monatsschrift für höhere Schulen 1932, S. 78 f.

überragende Bedeutung des Staates hingewiesen und das Verantwortungsgefühl für das Volks- und Staatsganze geweckt und gefördert werden. Im Sinne eines Gegenwartsunterrichts sollte man sich auch mit den geistigen Strömungen der Gegenwart auseinandersetzen. Immer sei jedoch zu bedenken, daß keine Wissenschaftler gebildet werden sollten, sondern Menschen.
Kalischer wies auf die große Bedeutung der Erdkunde für eine politische Propädeutik hin, da sie die Wechselbeziehungen von Mensch und Boden untersuche. Als Synthese von Erdkunde und Geschichte komme dem Bereich der Geopolitik ein besonderer Wert zu. Daneben wies er auf die Behandlung des Auslanddeutschtums und der Wirtschaftsgeographie hin. Im Anschluß an die Richtlinien stellte er die Weckung und Pflege der Liebe zu Scholle, Heimat, Vaterland, des Verständnisses für die Volksgenossen und die anderen Völker als dringliche Aufgaben heraus.
Ebenfalls im Sinne der Richtlinien sollten die modernen Sprachen im wesentlichen zwei Aufgaben im Rahmen einer politischen Bildung erfüllen. Einmal sollte die spezifische Eigenart im Wesen, im Staats- und Gesellschaftsverständnis der Engländer bzw. Franzosen herausgearbeitet und zweitens sollten diese Besonderheiten dem deutschen Charakter gegenübergestellt werden. Die jeweiligen positiven Eigenschaften der anderen Völker sollten durch entsprechende Lektüre herausgearbeitet werden. Dabei waren sowohl die gegenwärtigen Verhältnisse zu berücksichtigen als auch die bedeutenden Staatsphilosophien der Vergangenheit, die sich immer noch auswirkten.
Bei den alten Sprachen lag das Schwergewicht auf diesem zweiten Aspekt. Ideen der griechischen und römischen Antike wirkten z.T. noch bis in die Gegenwart hinein. Im Anschluß an zeitgenössische Lesestoffe sollte politisches Denken und politische Willensbildung angebahnt werden. Vorbilder, aber auch Probleme, konnten auf die Gegenwart übertragen werden. Zademak erschien es wichtig, Verständnis für Spannungen zwischen Theorie und Praxis zu wecken. Philipp stellte

die staatsbürgerlichen Tugenden der Römer, die Hingabe an den Staat, den Gemeinschafts- und Bürgersinn als positiv heraus.
Im Mathematikunterricht wurde als möglicher Beitrag eine "staatsbürgerliche Arithmetik", die Behandlung volkswirtschaftlicher Probleme und angewandte Aufgaben im Sinne der Lebenserziehung vorgeschlagen.
Bei den naturwissenschaftlichen Fächern wurden der Wert, aber auch die Probleme sozialer Art, der modernen Technik hervorgehoben. Wirtschaftliche Probleme, die gegenseitige Abhängigkeit im Volks- und Weltrahmen könnten hier verdeutlicht werden.
Leeke wies besonders auf die Rassenhygiene, die er jedoch nicht im Sinne der "Rassefanatiker" verstanden wissen wollte, hin.
Sowohl im Mannschaftskampf des Sportes als auch im gemeinschaftlichen Musizieren wurden starke erziehliche Möglichkeiten gesehen.
Zeichnen und Kunstbetrachtung dienten der Persönlichkeitsbildung. An speziell staatsbürgerkundlichen Stoffen konnte auf die Werbung, den Städtebau, auf Zeitung, Zeitschrift, Film, Heimat- und Volkskunde eingegangen werden.

Darüber hinaus behandelten die Beiträge der folgenden drei Bände der Schriftenreihe meist Aspekte, die das weitere Umfeld einer politischen Bildung und Erziehung erfaßten und so einer umfassenden theoretischen Konzeption dienten.

Die Beiträge des zweiten Bandes setzten sich mit dem Verhältnis der Schule zu den verschiedensten staatlichen und gesellschaftlichen Mächten, sowohl institutioneller als auch geistiger Art auseinander. Im einzelnen handelte es sich dabei um den Staat als "Veranstalter" von Schule, um die Zuständigkeiten des Reichs, die Aufgaben der Stadt, die Universität, die katholische und evangelische Kirche, die Elternschaft, die Jugendbewegung, die Frauenbewegung, die

Gesundheitspflege und die soziale Arbeit (1). Die wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Lebensbereiche zur Schule wurden verdeutlicht. Z.T. beschränkten sich die Autoren darauf, diese Verhältnisse historisch und rechtlich zu skizzieren, z.T. enthielten die Beiträge jedoch auch Hinweise und Aufgaben für eine politische Erziehung in den Schulen. Mehrfach wies man auch hier auf die Notwendigkeit einer Erziehung zur gegenwärtigen Republik hin (2). Wachsmuth ging soweit, daß dabei selbst eine Belastung des Verhältnisses zur Elternschaft in Kauf genommen werden müsse (3).
Gertrud Bäumer stellte dagegen die Bedeutung der Gemeinschaftsbildung besonders heraus: "Diese Erziehung zur Synthese im großen und kleinen, zur Selbstkritik an der Heftigkeit eigener Überzeugungen, zur steten Überwindung des persönlichen Stammes-, Klassen- oder Weltanschauungshorizontes ist wesentlichste Forderung deutscher Bildung, wenn der Reichsgedanke in einer politischen und kulturellen Bedeutung leben soll" (4). Alice Salomon verwies auf die Möglichkeit der Schule, den Jugendlichen für die soziale Idee zu interessieren und zu begeistern (5), und Heinrich verdeutlichte negative und positive Bezüge zur Jugendbewegung (6).

---

(1) Beiträge im Bd. 2: Strunz,J., Zur Einführung,S. V f.; Hartke,W., Schule und Leben, S. 1-8; Bäumer,G., Reich und Schule, S. 8-19; Boelitz,O., Schule und Staat, S. 19-28; Heyn,W., Stadt und Schule, S. 29-35; Henselmann,P., Kirche und Schule (nach evangelischer Auffassung), S. 35-49; Willimsky, K.M., Kirche und Schule (nach katholischer Auffassung), S. 49-60; Thieme,K., Universität und Schule, S. 60-70; Wachsmuth,B., Schule und Elternschaft, S. 71-81; Heinrich,E., Schule und Jugendbewegung, S. 81-93; Wegscheider-Ziegler, H., Frauenbewegung und Schule, S. 94-99; Salomon, A., Schule und soziale Arbeit, S. 100-107; Schweers,O., Schule und Gesundheitspflege, S. 108-124

(2) Ebenda, S. 79

(3) Ebenda, S. 81

(4) Ebenda, S. 19

(5) Ebenda, S. 107

(6) Ebenda, S. 81-93

Der dritte Band ging auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik in anderen Staaten ein, auf nachahmenswerte Initiativen, aber auch auf die z.T. andersartigen Verhältnisse, geistig-kulturellen und politischen Voraussetzungen (1).

Im vierten Band wurden dann verschiedene Aspekte des Verhältnisses von Kultur und Politik aufgezeigt (2). Auch in diesem Zusammenhang ging man z.T. auf die politische Bildung ein. So hatte Minister Grimme im

---

(1) Beiträge im Bd. 3: Strunz,J., Vorwort, S. 5 f.; Ders., Politische Pädagogik, S. 7-13; Kende,O., Österreich, S. 14-27; Böttcher,K., England, S. 27-42; Oßwald,P., Die Niederlande, S. 43-54; Schauff,K., Dänemark, S. 54-65; Rühlmann,P., Die Schweiz, S. 65-79; Rohden,P.R., Frankreich, S. 80-87; Hartmann,H., Italien, S. 87-104; Rohlfing,A., Spanien, S. 104-114; Karsen,F., Rußland, S. 114-134; Cleinow,G., Polen, S. 135-141; Hübner,W., Die Vereinigten Staaten von Amerika, S. 141-158; Strecker,H., Mexiko, S. 159-169; Ullmann, R., China, S. 169-185; von Kohl,L., Japan, S. 185-192.

(2) Beiträge im Bd. 4: Grimme,A., Zum Geleit, S. 5-7; Strunz,J., Vorwort, S. 8-10; Liebert,A., Kultur und Politik, S. 11-30; Klemmt,A., Europäisches Kulturbewußtsein, S. 30-42; Bäumer,G., Grundlagen, Inhalt und Ziele der Reichskulturpolitik, S. 43-65; Richert,H., Die preußische Schulreform als staatspolitischer Akt, S. 66-81; Hildebrandt,P., Kommunale Kulturpolitik, S. 82-98; Strunz,J., Ideenpolitik und Kulturpolitik, S. 99-117; Grabowsky,A., Kulturpolitik und Kulturpropaganda, S. 117-126; Münster,H.A., Die politisch-kulturelle Bedeutung der Presse, S. 126-135; Aengeneyndt,G., Die wirtschaftlich-kulturelle Bedeutung des Verlagsbuchhandels, S. 136 ff.; Jäckh,E., Die Deutsche Hochschule für Politik, S. 148 ff.; Mendelsohn Bartholdy,A., Das Institut für Auswärtige Politik, Hamburg, S. 152ff.; Remme,K., Das Deutsche Institut für Ausländer, Berlin., S. 157 ff.; Wertheimer,F., Das Deutsche Auslandsinstitut., Stuttgart, S. 164 ff.; Boenm,M.H., Das Institut für Grenz- und Auslandstudien, Berlin, S. 169 ff.; Niemann,F.J., Das Institut für Völkerpädagogik, Mainz, S. 174 ff.; Hilker,F., Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, S. 175 ff.; Dovifat,E., Das Deutsche Institut für Zeitungskunde,Berlin, S. 179 ff.; Strahl,R., Die Reichszentrale für Heimatdienst, S. 184 ff.; Draeger,H., Der Arbeitsausschuß Deutscher Verbände, S. 188 ff.; Kirchhoff,H., Die Deutsche Liga für Völkerbund, S. 193 ff.; Schöneich,H., Der Verein für das Deutschtum im Ausland, S. 198 ff.; Anger,F.V Der Deutsche Schutzbund, S. 202 ff.

Vorwort die Forderung aufgestellt: "Vom politisierten zum politischen Volk" (1). Grabowsky bezeichnete "politische Bildung" als "Oberbegriff", "in den sich alle Bildung einordnet" (2) und Liebert betonte den Wert des philosophischen Idealismus, der "die Leitung der Politik durch den Geist der sittlichen Freiheit und durch die Idee der Würde des Menschen verlangt und das Recht dieses Verlangens aus den Gründen der Vernunft aufweist" (3). Dies mußte auch Auswirkungen auf die politische Erziehung haben; denn "niemals darf nur die Politik als solche die entscheidende Führerin unserer Pläne und Unternehmungen sein; hinter ihr müssen die Stimme des Gewissens hörbar werden und die Idee des Rechtes und der Gerechtigkeit aufleuchten" (4). Auf die in diesem Band enthaltenen ausführlichen Erörterungen von Strunz über Politik, Staat und Nation ist bereits oben eingegangen worden (5).

---

(1) Ebenda, S. 5
(2) Ebenda, S. 123
(3) Ebenda, S. 25 f.
(4) Ebenda, S. 27
(5) Siehe Kap. 4.9.2.2.

4.9.3. Organisatorische Entwicklung und Ausweitung

4.9.3.1. Das Staatsbürgerkundliche Seminar der DHfP und die Kurse für "Politische Propädeutik"

Im Jahre 1929 entstand aus dem Jugendseminar das "Staatsbürgerkundliche Seminar" an der DHfP. Mit der Namensänderung war gleichzeitig die Bewältigung zusätzlicher Aufgaben verbunden.

Ursprünglich hatte Strunz den Aufbau einer umfassenden "Pädagogischen Abteilung" geplant. In den noch verbleibenden Jahren bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten konnte jedoch nur ein Teil des Projektes verwirklicht werden.
Wie aus den Akten der DHfP zu entnehmen ist, waren in dieser "Pädagogischen Abteilung" für die Bereiche des höheren-, des Volksschul- und Fortbildungsschulwesens jeweils vier Aufgabenfelder vorgesehen, in welchen Maßnahmen einer politischen Bildung und Erziehung durchgeführt werden sollten. Es waren dies:
1) die Ausbildung der Junglehrer,
2) die Lehrer-Fortbildung,
3) die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Hochschule in Arbeitsgemeinschaften,
4) Veranstaltungen für Schüler.
Hierzu hatte Strunz einige Ausarbeitungen verfaßt. Obwohl sie nicht datiert sind, lassen Äußerungen darauf schließen, daß sie aus dem Winter 1928 stammen (1).

---

(1) Es handelt sich um vier zusammengehörige Schriften:
- Pädagogische Abteilung (8 Schreibmaschinenseiten)
- Dr.S. P.A.E.I Zur Durchführung (6 Schreibmaschinenseiten)
- Ausführungsbestimmungen zum Entwurf I "Pädagogische Abteilung". (3 Schreibmaschinenseiten)
- Politische Propädeutik (2 Schreibmaschinenseiten).
Sämtliche Schriften sind weder unterzeichnet noch datiert. Es finden sich jedoch Hinweise, daß Strunz der Verfasser ist und daß sie im Winter 1928 verfaßt wurden.
in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 168

Die Schriftstücke sind für die Beurteilung der Arbeit von Strunz aufschlußreich. Auf seine taktischen Überlegungen wird an anderer Stelle der Arbeit eingegangen, nämlich sowohl im Hinblick auf das PSK Berlin und das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. als auch auf das Verhältnis zur Berliner Ortsgruppe des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer.
In einer Denkschrift wies Strunz auf Gegensätze im PSK und im Ministerium im Hinblick auf die Referendarausbildung hin. So wollte eine Gruppe, zu der u.a. Dr.Hartke vom PSK gehörte, die Pädagogischen Akademien daran beteiligen, die andere Seite, zu der u.a. Fr.Dr.Heinemann zählte, befürwortete dagegen die Ausbildung der Referendare ganz im akademischen Rahmen (1). Bei Abwägung der Vor- und Nachteile tendierte Strunz gegen eine Beteiligung der Akademien, die zu einer unliebsamen Konkurrenz werden könnten.
Die Geschichtslehrerfortbildung sollte weiter ausgebaut und intensiviert werden. Interessant ist die Einschätzung der Interessenlage. So führte Strunz aus: "Die Geschichtslehrer-Fortbildung kann bei steigender Hörerzahl sicherlich auch auf Innenpolitik erweitert werden, während für Wirtschafts- und Sozialpolitik nicht genügend Interesse vorhanden ist" (2).
Er erwartete ebenfalls, daß die Zahl der Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte anwachsen und die Arbeit der Schülerkurse gefördert werde. Neu für diesen Teil des höheren Schulwesens war somit lediglich der Plan der Referendarkurse in Politischer Bildung. Dagegen stellte die geplante Einbeziehung der Volksschulen und der Fortbildungsschulen Neuland für die DHfP dar. Dabei mußten jeweils die besonderen Gegebenheiten berücksichtigt werden.
Im Hintergrund all dieser Bemühungen sah Strunz auch die Möglichkeit, das Ansehen der Hochschule weiter zu erhöhen und so immer weitere Kreise für ihre Arbeit zu interessieren.

---

(1) Pädagogische Abteilung, in: Ebenda (S. 1 f.)
(2) Ebenda, S. 2

Von diesen umfassenden Plänen konnten zunächst nur die Vorhaben verwirklicht werden, die das höhere Schulwesen betrafen. Aber auch ihre Durchführung traf in den folgenden Jahren wegen der sich verschlechternden wirtschaftlichen Lage auf wachsende Schwierigkeiten. Dennoch gelang es, das Angebot, das bereits im Jugendseminar bis 1929 bestanden hatte, um einige Veranstaltungsreihen zu erweitern. So erschienen im Vorlesungsverzeichnis für das Winter-Halbjahr 1932/33 folgende Veranstaltungsreihen:

I. Lehrerabteilung
1. Staatlich geförderte Lehrgänge zur Politischen Propädeutik.
2. Städtische Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung in Geschichte, Staatsbürgerkunde und Wirtschaftskunde.
3. Wirtschaftspädagogische Forschungsstelle.
4. Veranstaltungen der Deutschen Gesellschaft für Politik und Pädagogik.
5. Veranstaltungen des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer Ortsgruppe Groß-Berlin.
6. Sonderveranstaltungen der Deutschen Hochschule für Politik.

II. Schülerabteilung
1. Oberkursus (O I und U I)
2. Debatteübung
3. Unterkursus (U I und O II)
4. Presseschau (1).

Das Jahr 1931 brachte einige Veränderungen. Sie ergaben sich teils aus finanziellen Gründen, teils aus dem Bestreben, über Berlin hinauszugreifen, teils aus Erfahrungen der ersten vier Lehrgänge (2). So wollte man sich in der Folgezeit weitgehend auf jeweils eins von vier Hauptgebieten (Außenpolitik, Kulturpolitik, Innenpolitik, Wirtschaftspolitik)

---

(1) Deutsche Hochschule für Politik, Staatsbürgerkundliches Seminar, Winter-Halbjahr 1932/33. (Vorlesungsverzeichnis)

(2) Zu den Änderungen im Jahre 1931: Strunz,J., Politische Propädeutik. in: V.u.G. 1931, S. 441-444

beschränken; dabei wurde eine 4semestrige Ausbildungszeit vorausgesetzt. Die einzelnen Kurse wurden auf eine Woche verkürzt; der Zeitverlust konnte jedoch durch die Verwendung auch des Vormittags z.T. ausgeglichen werden.

Zum fünften Lehrgang im Frühjahr 1931 sollten u.a. sämtliche Schulfächer "unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen Konzentration auf politische Propädeutik" behandelt werden. Nach den positiven Erfahrungen der ersten Lehrgänge war der Plan einer Ausdehnung auch für Lehramtskandidaten und Assessoren aus anderen Provinzen Preußens und den übrigen Ländern des Reichs ins Auge gefaßt worden. U.a. hatte der "Verband der Studienassessoren und -referendare Preußens" auf seiner Vorstandssitzung am 11. Januar 1930 in Berlin in einer Entschließung die DHfP gebeten, "Schritte zu unternehmen, die Kurse für politische Propädeutik auch den Studienassessoren und -referendaren anderer Provinzen zugängig zu machen" (1). Als Reaktion darauf waren Referendare und Assessoren aus anderen Gebieten beurlaubt und nach Berlin entsandt worden. Schon bald übten diese Kurse auch an anderen Orten Einfluß aus. So enthält der von Heinrich Schnee im amtlichen Auftrage erarbeitete Stoffverteilungsplan für Geschichte an Bezirksseminaren folgende Angaben:

5. Sitzung: Zeitschriften, Zeitungen und ihre Verwertung im Unterricht. Die Stadtbibliothek und ihre Auswertung im Unterricht.

12.-14. Sitzung: Staatsbürgerliche Erziehung. Behandlung der Reichsverfassung, der politischen Parteien und des Völkerbundes; politische Propädeutik als Erziehungsfaktor.

Dieser Plan hatte auf einer Tagung der westfälischen Bezirksseminare in Dortmund allgemeine Zustimmung gefunden (2).

---

(1) in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 106

(2) Schnee, H., Ausbildung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 220-223; hier: S. 221 f.

Ein zweiter Schritt in Richtung einer Ausdehnung war die Gründung der "Deutschen Gesellschaft für Politik und Pädagogik", "die sich die Aufgabe stellte, auf der Grundlage der Schaffung eines interessierten Kreises von Politikern, Wissenschaftlern und Pädagogen Einrichtungen zu entwickeln, die den Provinzialschulkollegien, Landesschulverwaltungen usw. die Möglichkeit geben, die Anregungen und Erfahrungen zu benutzen, die im Staatsbürgerkundlichen Seminar der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin gesammelt" wurden (1). Diese Gesellschaft stellte unter ihrem Präsidenten Otto Boelitz eine Erweiterung der "Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte" dar, in der seit Jahren Berliner Historiker und Geschichtslehrer an der DHfP zusammenwirkten (2). Zu dieser Arbeitsgemeinschaft hatten auch Strunz, Gehl, Böttcher und Hartig gehört.

Ein weiterer Weg, auf dem weiten Teilen der interessierten Öffentlichkeit die Ergebnisse der Arbeit an der DHfP zugänglich gemacht wurden, war die Einrichtung einer "Schriftenreihe zur politischen Propädeutik" beim Verlag Teubner (3).

4.9.3.2. Finanzielle Hemmnisse

Studienreferendare und -referendarinnen aus anderen preußischen Provinzen waren seit dem fünften Lehrgang im März 1931 hinzugezogen worden. Gemäß Beschluß des preußischen Ministeriums sollte dies fortgesetzt werden (4); dabei ergaben sich jedoch schon für den Herbstlehrgang 1931 Schwierigkeiten. Sie führten zu

---

(1) Strunz,J., Politische Propädeutik. in: V.u.G. 1931, S. 442

(2) Ebenda, S. 441

(3) Siehe Kap. 4.9.2.3.

(4) Erlaß vom 14.7.1931; U II Nr. 15800 U I in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6686

einer vorübergehenden Aufgabe dieses Unternehmens. Ausschlaggebend war auch hier wieder das Fehlen entsprechender finanzieller Mittel.

Der Vorgang läßt sich anhand der Akten des PSK Münster weitgehend verfolgen (1). Danach war am 28.7.1931 ein Erlaß des Ministers f.W.,K.u.V. beim PSK eingegangen, der vom 14.7.1931 datierte. Darin wies der Minister noch einmal auf die Lehrgänge für Politische Propädeutik an der DHfP hin, die auch Studienreferendaren anderer Provinzen zugänglich gemacht werden sollten. Zur Ausführung hieß es:

"1) Für die dortige Provinz (Brandenburg und Berlin ausgenommen) kommen bis auf weiteres für jeden Lehrgang (März oder September) 3 Studienreferendar(e) des ersten Halbjahres eines Bezirksseminars in Frage.

2) In regelmäßigem Wechsel sind auch Studienreferendarinnen zuzulassen.

3) Die Zulassung zu den Lehrgängen erfolgt auf Vorschlag des Leiters des Bezirksseminars durch das Provinzialschulkollegium" (2).

Als bedeutsam erwies sich der Punkt 6, in dem Reisekostenerstattung und ein Zuschuß von 60 RM zugesagt wurde.

Unter dem 30.7.1931 wurde dieser Erlaß durch das PSK den Bezirksseminaren in Dortmund, Gelsenkirchen, Münster und Bochum bekanntgegeben, mit der Aufforderung, bis zum 15.8. je einen Teilnehmer (Bochum zwei) zu melden (3). Nachdem entsprechende Meldungen eingegangen waren (4), wurde die Meldung des PSK an das Ministerium am 20.8.1931 abgeschickt (5).

---

(1) Die Akten befinden sich im StA Münster unter: Prov.Schulkollegium, Nr. 6685 und 6708

(2) Siehe oben S.390, Anm. 4.

(3) Verfügung vom 30.7.1931; PSK II/IX 12 409 gen. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6686

(4) Antwortschreiben der Bezirksseminare in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6686, 6708

(5) Schreiben vom 20.8.1931; II/IX Nr. 12409 gen. II Ang. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6686

Vom 24.8. stammte ein von Strunz unterschriebener Brief, der als Anlage den Gesamtplan der Lehrgänge 1931 enthielt und in dem in Aussicht gestellt wurde, die Pläne des Herbstlehrganges direkt an die Bezirksseminare zu versenden (1).
Am 1.9.1931 erfolgte seitens des PSK Münster eine Berichtigung der Namensliste der gemeldeten Referendare an den Minister (2). Vom gleichen Tage stammte ein Schreiben an Strunz, in dem dieser die gewünschten Adressen der Bezirksseminarleiter erhielt (3).
Unter dem 2. September 1931 ging den Bezirksseminaren dann seitens des PSK die Mitteilung zu, daß der Lehrgang vorläufig nicht stattfinden werde. Es hieß darin: "Der Herr Minister hat durch Runderlaß vom 22.8.31 - U II Nr. 16750.1. - angeordnet, daß Lehrgänge aller Art, die noch nicht begonnen haben, wegen der unsicheren Finanzlage auf unbestimmte Zeit hinausgeschoben werden. Es wird daher auch der Lehrgang für politische Propädeutik an der Hochschule für Politik in Berlin, der für die Zeit vom 21. - 26. September d.Js. vorgesehen war, vorläufig nicht stattfinden. Die von dort aus benannten Referendare (-innen) sind hiervon in Kenntnis zu setzen" (4).
Ein Schreiben der DHfP vom 3.9. modifizierte diese Aussage jedoch wieder. Es stand dort: "Unter Bezugnahme auf die Verfügung - U II Nr. 16 750/1 - des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung gestatten wir uns, gleichzeitig in Beantwortung mehrerer Anfragen von Provinzialschulkollegien und Bezirksseminaren, mitzuteilen, daß nach mündlicher Auskunft durch den Herrn Sachbearbeiter im Preußischen

(1) Ebenda
(2) Schreiben vom 1.9.1931; PSK II/IX Nr. 12409 gen. in: Ebenda
(3) Schreiben vom 1.9.1931; PSK II 13500 Gen. in: Ebenda
(4) Schreiben vom 2.9.1931; PSK II 13557 gen. in: Ebenda

Unterrichtsministerium die Durchführung des 6. Lehrgangs zur Politischen Propädeutik für preußische Studienassessoren und Referendare zu Berlin nicht gefährdet ist.
Lediglich die Entsendung auswärtiger Studienreferendare als Vertreter ihrer Bezirksseminare ist infolge der Sparmaßnahmen zurzeit unmöglich, soweit nicht besonders interessierte Herren auf eigene Kosten am Berliner Lehrgang teilzunehmen wünschen. Wir bitten Sie, den Herren Bezirksseminarleitern mitzuteilen, daß sich die Betreffenden, ebenso wie die Studienräte und Assessoren, die auf eigene Kosten nach Berlin zu kommen wünschen, Urlaub bei den zuständigen Provinzialschulkollegien erbitten möchten.
Wir wären Ihnen verbunden, wenn Sie gegebenenfalls den Urlaub gewähren wollten" (1).
Diese Klarstellung teilte das PSK den Bezirksseminaren unter dem 7.9.1931 mit (2).
Einen vorläufigen Schlußstrich zog ein Schreiben der DHfP, das am 12.9.1931 im PSK Münster einging; in ihm teilte man mit, daß der Lehrgang doch bis auf weiteres vertagt werde (3).

An diesem konkreten Fall konnten für den Bereich der Lehrgänge zur Politischen Propädeutik die negativen Auswirkungen der allgemeinen finanziellen Notlage zu Beginn der 30er Jahre verdeutlicht werden. Fehlende finanzielle Mittel beeinträchtigten auch die Erfüllung anderer Aufgaben des Staatsbürgerkundlichen Seminars und stellten somit den Erfolg der Arbeit teilweise in Frage.
Ungünstig war es, daß diese drastischen Einschränkungen in eine Zeit zunehmender Radikalisierung und antiparlamentarischer Entwicklung fielen.

---

(1) Schreiben vom 3.9.1931. in: Ebenda

(2) Schreiben vom 7.9.1931; PSK II 13807 gen. in: Ebenda

(3) Rundschreiben der DHfP, nicht datiert. Eingangsstempel des PSK Münster vom 12.9.1931. in: Ebenda

4.9.3.3. Bemühungen um finanzielle und ideelle Unterstützung

- Zuschüsse städtischer und staatlicher Stellen

Der Leiter des Jugendseminars bzw. des Staatsbürgerkundlichen Seminars hatte sich wiederholt bei verschiedenen Stellen um finanzielle Unterstützung bemüht. In den Akten der DHfP (1) befindet sich ein entsprechender Schriftwechsel der Hochschule bzw. von Strunz mit verschiedenen staatlichen und städtischen Stellen seit 1928.
In einem Schreiben vom 28.8.1928 an den Magistrat der Stadt Berlin bat Strunz um eine Subventionierung des Jugendseminars in Höhe von 5000,--RM. Der maßgebliche Oberschulrat, über den dieser Schriftverkehr mit dem Magistrat in der Regel abgewickelt wurde, war Oberschulrat Heyn (2). Als zuständige Stelle der Stadt für Belange der DHfP war jedoch das "Landeswohlfahrts- und Jugendamt" bestimmt worden, dem das Gesuch von Strunz weitergeleitet worden war (3). Dieses wies in einem Schreiben vom 12.10.1928 noch einmal darauf hin, daß nur Sammelanträge der DHfP eingereicht werden sollten (4).
Im Juli 1929 reichte Strunz wiederum einen Antrag an den Magistrat ein mit der Bitte um Förderung der Schülerabteilung des Staatsbürgerkundlichen Seminars für das WS 1929/30 durch 2500,-- RM (5). Die DHfP beantragte am 8.8.1929 die Aufnahme von 14 000,-- RM in den Etat der Stadt Berlin für das

---

(1) Akten der DHfP in: Geh.StA. Rep. 303. Besonders Nr. 169, 170, 172, 267

(2) Rep. 303, Nr. 267. Eine Ergänzung des Schreibens stammte vom 20.9.1928. Darin war der Kostenaufwand des Jugendseminars aufgeschlüsselt. in: Ebenda

(3) Schreiben der Deputation für das Schulwesen. Schw. 5 vom 19.9.1928; Rep. 303, Nr. 267

(4) Schreiben vom 12.10.1928; (Lawohl Dep. 8); Rep. 303, Nr. 267

(5) Antrag vom 31.7.1929; Rep. 303, Nr. 267
Die positive Antwort des Magistrats stammte vom 4.9.1929; Rep. 303, Nr. 267

Haushaltsjahr 1930/31 zwecks Förderung der Arbeit an der Hochschule (1).
Neben der Schülerabteilung wurden auch die Veranstaltungen für die Lehrerfortbildung durch die Stadt Berlin unterstützt. In diesem Sinne äußerte sich Strunz in einem Antrag vom 13.8.1929 (2).
Bereits 1930 machte sich jedoch auch für die Stadt Berlin die zunehmende finanzielle Notsituation bemerkbar. So hatte, wie aus einem Schreiben der Deputation für Schulwesen vom 18.11.1930 hervorging, der Magistrat die Gewährung eines Zuschusses für die Schülerabteilung abgelehnt (3). Trotz weiterer Initiativen von Strunz und der Intervention des Präsidenten der Hochschule, Ernst Jäckh, bei Bürgermeister Dr.Elsaß blieb der Magistrat bei seiner ablehnenden Haltung (4).
Auf der Suche nach anderen Finanzierungsquellen bat Strunz am 25.8.1931 um die Gewährung einer Beihilfe für die Schülerabteilung durch das Preußische Ministerium des Innern (5). Als Antwort überwies das Ministerium einen einmaligen Zuschuß von 500,-- RM, womit man jedoch weit hinter den Wünschen von Strunz zurückblieb (6). Nach zwei weiteren Gesuchen überwies das Innenministerium für 1932 noch einmal einen Betrag in gleicher Höhe (7).

---

(1) Schreiben vom 8.8.1929; Rep. 303, Nr. 267
Drei andere gleichlautende Schreiben beantragten 10 000,-- RM bzw. 9000,-- RM bzw. 5000,-- RM.
In Ergänzung des Antrags vom 8.8.1929 forderte die DHfP am 10.3.1930 die Gewährung einer Subvention für die Schülerabteilung des Staatsbürgerkundlichen Seminars. Rep. 303, Nr. 267
Ein weiterer Antrag auf Unterstützung der Schülerabteilung stammte vom 14.10.1930. Rep. 303, Nr.267

(2) Rep. 303, Nr. 267

(3) Schreiben vom 18.11.1930. Rep. 303, Nr. 267

(4) Schreiben von Strunz an die Stadtverwaltung von Berlin vom 1.12.1930. Die Mitteilung über die erneute Ablehnung erfolgte durch den Oberbürgermeister unter dem 30.4.1931.
Brief von Bürgermeister Dr.Elsas an Jäckh vom 2.7.1931. Rep. 303, Nr. 267

(5) Rep. 303, Nr. 169

Förderungsanträge im kritischen Jahr 1932 an das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. blieben trotz intensiver Bemühungen durch Strunz ergebnislos. Am 3.7.1932 hatte er in einem Schreiben an Ministerialrat Dr.Gaede seinen Plan unterbreitet, vom Minister eine Subventionierung des 7. und 8. Lehrgangs für Politische Propädeutik zu erbitten. In einem Schreiben vom 7.7.1932 antwortete Dr.Gaede u.a.: "Wegen der von Ihnen gewünschten Subventionierung der Kurse durch den Herrn Minister muß ich Ihnen leider schon sagen, daß ich keine Möglichkeit sehe, es sei denn, daß Herr Ministerialrat Landé aus U II-Fonds für diesen Zweck etwas herausbekommt. Der Dispositionsfonds des Herrn Ministers ist durch die letzten Sparverordnungen so barbarisch gekürzt worden, daß erstens einmal Summen in der von Ihnen erwarteten Höhe überhaupt nicht mehr gegeben werden können und zweitens für diesen Zweck vom Herrn Minister sicher kein Betrag wird zur Verfügung gestellt werden können" (1). In Beantwortung einer Anfrage von Strunz sah auch Landé keine Möglichkeit mehr, Staatsgelder für die Lehrgänge auf absehbare Zeit zur Verfügung zu stellen (2).
Das Versiegen dieser Geldquellen hatte eine Anlehnung an die Reichszentrale für Heimatdienst zur Folge. Aus deren Etat wurden einige Kosten gedeckt (3).

---

(6) Schreiben vom 24.12.1931; I b11.Nr. 17; Rep. 303, Nr. 170

(7) Schreiben vom 16.9.1932; I b 6 Nr. 17; Rep. 303, Nr. 170 Die beiden vorangegangenen Gesuche von Strunz stammten vom 5.7.1932 und vom 5.9.1932; Rep. 303, Nr. 170

---

(1) Schreiben von Strunz an Dr.Gaede vom 3.7.1932; Antwort vom 7.7.1932; Rep. 303, Nr. 170

(2) Schreiben von Strunz an Landé vom 5.9.1932; Antwort vom 7.9.1932; Rep. 303, Nr. 170
Auf fehlende Mittel zur Lehrerfortbildung wies auch ein Schreiben des PSK Münster vom 8.11.1932 an die höheren Lehranstalten hin. Darin wurden Selbsthilfemaßnahmen der Schulen, die Abhaltung von Fachkonferenzen usw. angeregt.
in: StA Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6401

- Vertretungskosten für Strunz

Von den finanziellen Schwierigkeiten zu Beginn der 30er Jahre war auch der Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars, Johann Strunz, selber betroffen. Dabei handelte es sich um die Frage der für ihn zu leistenden Vertretungskosten.
Strunz hatte den Aufbau und die Leitung des 1926 an der DHfP geschaffenen Jugendseminars zunächst neben seinem Schuldienst betrieben. Er war als Studienrat am Luisenstädtischen Gymnasium in Berlin beschäftigt (1). Da die Aufgaben, die sich aus der Leitung und dem zunehmenden Ausbau des Jugendseminars mit der 1929 erfolgenden Ausweitung zum Staatsbürgerkundlichen Seminar ergaben, immer umfangreicher wurden, bemühte sich Strunz im September 1928 erstmals um eine Beurlaubung aus dem städtischen Schuldienst. Eine besondere Bedeutung kam dabei der Finanzierung der notwendigen Vertretung zu.
Es war zunächst eine Vereinbarung zustande gekommen, nach der jeweils 1/3 der notwendigen Vertretungskosten durch den Magistrat der Stadt Berlin, durch das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. und durch die DHfP übernommen wurden (2).

---

(3) Strunz in einem Brief an Geheimrat G.Cleinow am 22.10.1931. Darin schrieb er u.a.:"...Die Beschränkung der finanziellen Mittel unseres Seminars hat eine Anlehnung an die Reichszentrale für Heimatdienst notwendig gemacht, um eine Herabsetzung der Honorare zu vermeiden..."; Rep. 303, Nr. 172
Im Voranschlag für den Etat des Staatsbürgerkundlichen Seminars im Rechnungsjahr 1932/33 vom 3.5.32 war die R.f.H. ebenfalls unter der Rubrik "Einnahmen" vermerkt: "3. Zuschuß der Reichszentrale für Heimatdienst f.d. Veranstaltungen der D.G.f.P.u.P. 700,-RM. 4. Zuschuß der R.f.H. Referat Brandenburg f.d. Schülerabteilung. 560,-RM." Rep. 303, Nr. 172

- - - - - -

(1) Philologen-Jahrbuch, Schuljahr 1926/27, 2.Teil, S. 241, 392 f.
Im Verlauf des Jahres 1929 wurde Strunz der Form nach an die Heinrich-Schliemann-Schule versetzt. vgl. sein Urlaubsgesuch vom 1.8.29. Rep.303, Nr. 169

(2) Schreiben von Strunz an den Magistrat v. 1.9.1928 Rep. 303, Nr. 267

Entsprechende Urlaubsanträge von Strunz bzw. der DHfP waren an den Magistrat von Berlin und an das Ministerium gerichtet worden (1). Da die Beurlaubung und im Zusammenhang damit die Bewilligung der notwendigen Mittel jeweils 1/2-jährlich erfolgte, wurden diese Anträge in ähnlicher Form jedes halbe Jahr wiederholt (2).

Das Kultusministerium hatte das eine Drittel der Vertretungskosten zunächst nur für ein Jahr übernommen. Als nach Ablauf dieser Frist im September 1929 auf Antrag von Strunz und der DHfP hin (3) einer Weiterbeurlaubung zugestimmt worden war, erklärte sich die DHfP bereit, für ein halbes Jahr 2/3 der Vertretungskosten zu tragen (4). Wie aus den Anträgen für eine Weiterbeurlaubung bis zum September 1931 hervorging, schien Strunz die begründete Hoffnung gehegt zu haben, daß wiederum 1/3 der Kosten vom Ministerium für W.,K.u.V. getragen würden (5). In einem Schreiben vom 7.12.1931 teilte das Ministerium der DHfP jedoch mit, daß "wegen der ungünstigen Finanzlage des Staates" es nicht möglich sei, die Vertretungskosten in Höhe von 1/3 zu übernehmen. Es hätten lediglich 451,97 RM (=1/6) angewiesen werden können. Weiter hieß es dann: "Vom 1.Oktober d.Js. ab kann von den Vertretungskosten des Studienrats Dr.Strunz auf den Staat nichts mehr

---

(1) Gesuch von Strunz vom 1.9.1928 an den Magistrat. Rep. 303, Nr. 267
Antrag der DHfP an das Min.f.W.,K.u.V. vom Sept. 1928; Gesuch von Strunz an das Min. vom Sept. 1928; Das dazu genörige Begleitschreiben datiert vom 24.9.1928. in: Rep. 303, Nr. 169
Antrag der DHfP an den Magistrat vom Sept. 1928.
Mitteilung von Strunz an den Magistrat über die Kostendeckung der Vertretung vom Sept. 1928.
Gesuch von Strunz an den Magistrat vom Sept. 1928 um Beteiligung an den Vertretungskosten. in: Rep. 303, Nr. 267

(2) Die entsprechenden Schreiben aus den Jahren 1929-1931 befinden sich in: Rep. 303, Nr. 267, 169

(3) Schreiben der DHfP an den Magistrat im Sept. 1929. in: Rep. 303, Nr. 267.

(4) Ebenda

(5) Hier wurde je 1/3 für die DHfP, das PSK und das Ministerium angegeben.

übernommen werden" (1).
Aus einer Antwort der DHfP vom 15.1.1932 ging hervor, daß sie trotz großer Schwierigkeiten das noch fehlende Sechstel für das SS 1931 übernommen habe. Gleichzeitig wurde das Ministerium dringend gebeten, die weitere Beurlaubung von Strunz sicherzustellen (2). Daraufhin bestätigte das Ministerium am 12.2.1932 noch einmal seine ablehnende Haltung (3). Aus den vorhandenen Akten ging nicht eindeutig hervor, wie die Schwierigkeiten gelöst wurden. Der letzte dort vorhandene Antrag der DHfP beim Magistrat auf eine Weiterbeurlaubung von Strunz datierte vom 15.3.1933 und bezog sich auf den Zeitraum vom 1.4. bis 30.9.1933 (4). Dieser Antrag scheint aber schon nicht mehr genehmigt worden zu sein; denn im Vorlesungsverzeichnis für das Sommer-Halbjahr 1933 ist als Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars Studienrat Martin Iskraut angegeben (5).

Ein in den Akten befindliches Schriftstück legt die begründete Vermutung nahe, daß Strunz selbst finanzielle Einbußen hinnahm, um so seine weitere Tätigkeit an der DHfP zu ermöglichen. In als vertraulich gekennzeichneten "Bemerkungen zum Etatsentwurf des Staatsbürgerkundlichen Seminars für das Etatsjahr 1932/33" stand u.a.:

"2. Bei meiner Gehaltsberechnung im kommenden Etatsjahr bitte ich um Berücksichtigung folgender Tatsachen:

---

(1) Schreiben vom 7.12.1931; U II Nr. 12342 II U I in: Rep. 303, Nr. 170

(2) Schreiben der DHfP an das Min.f.W.,K.u.V. vom 15.1. 1932. in: Rep. 303, Nr. 170
In einem Schreiben der DHfP vom gleichen Tage wurde auch der Magistrat über die Situation informiert. in: Rep. 303, Nr. 267

(3) Abschrift des Schreibens vom 12.2.1932. in: Rep. 303, Nr. 170

(4) Antrag vom 15.3.1933. in: Rep. 303, Nr. 267

(5) Deutsche Hochschule für Politik, Vorlesungsverzeichnis Sommer-Halbjahr 1933, S. 14
in: Rep. 303, Nr. 236

a) Mein Gehalt ist am 1. Oktober 1930 von 500,--RM auf 450,--RM, am 1. April 1931 von 450,--RM auf 400,--RM, am 1. Juli 1931 von 400,-- auf 360,--RM, am 1. Oktober 1931 auf Grund der Auswirkungen der preußischen Notverordnung auf 75,--RM herabgesetzt worden.

b) Bis zum 1. Oktober 1931 trug die Hochschule ein Drittel meiner Vertretungskosten, die ich von diesem Zeitpunkt an mit Rücksicht auf die Finanzlage der Hochschule bis zum 1. April 1932 übernahm. +)

c) Da von diesem Zeitpunkt ab eine Inanspruchnahme der Hochschulkasse für meine Vertretungskosten voraussichtlich nicht zu erwarten ist, bitte ich um eine neue Gehaltsfestsetzung auf der Grundlage des normalen Dozentengehalts von 375,-RM. Von diesem Betrag bitte ich abzuziehen den Betrag von 75,-RM, den ich von der Hochschulkasse erhalten darf, und einen Betrag von 50,-RM, da meine laufende Auslagenverrechnung für das Staatsbürgerkundliche Seminar monatlich etwa 50,-RM höher ist als der Auslagenbetrag, den ich vor der Durchführung der beiden letzten großen Gehaltskürzungen erhielt.

d) Den verbleibenden Gehaltsbetrag schlage ich vor, etwa der Deutschen Gesellschaft für Politik und Pädagogik als Subvention der Hochschule zu überweisen" (1).

---

(1) in: Rep. 303, Nr. 172
Anmerkung aus dem Zitat:
+) "Dieser Betrag wird aus der durch meine Gehaltskürzungen erzielten Ersparnis von der Hochschulkasse entricntet."

- Initiativen zur Förderung der Arbeit durch PSK und Kultusministerium

Neben Bemühungen, von staatlichen und städtischen Stellen finanzielle Hilfen für die Arbeit im Jugend- bzw. Staatsbürgerkundlichen Seminar zu erhalten, versuchte Strunz, Personen aus dem PSK Berlin und dem preußischen Ministerium f.W.,K.u.V. für die Arbeit des Seminars zu interessieren.
Diese Initiativen sollten zusätzlich zu möglichen finanziellen Beihilfen eine Förderung dadurch bringen, daß bestimmte Vorhaben durch Erlasse oder Verfügungen einen offiziellen Charakter erhielten; davon erhoffte man Rückwirkungen auf die Teilnehmerzahlen, damit auf die Bedeutung der Veranstaltungen und auf ihre Förderungswürdigkeit. Daß Strunz dabei Ausdauer und taktisches Geschick bewies, läßt sich aus den vorhandenen Akten erschließen.
In der Denkschrift aus dem Jahre 1928, in der das Projekt einer "Pädagogischen Abteilung" erörtert wurde, lassen sich bereits Hinweise darauf finden. Es heißt darin u.a. im Hinblick auf die geplante Durchführung von Referendarlehrgängen: "Im Provinzialschulkollegium wird der Dezernent für die Assessorenfrage Oberschulrat Hardtke den Plan vor dem Gesamtkollegium vertreten, der Dezernent für Geschichte und Staatsbürgerkunde Oberschulrat Schmidt ist durch Oberschulrat Hübner vorbereitet worden, im Ministerium Frau Ministerialrätin Heinemann für den Gedanken gewonnen. Sie möchte als Fachreferentin für Geschichte und Staatsbürgerkunde von jetzt ab von allen Angelegenheiten, die das Jugendseminar usw. betreffen, unterrichtet werden. Es besteht die Wahrscheinlichkeit, daß der Entwurf der Hochschule Referendarausbildung betreffend noch vor Weihnachten an das Ministerium weitergeleitet wird. Da Herr Staatssekretär Lammers, Herr Ministerialrat Grimme und über den Direktor des Berliner Jesuiten-Gymnasiums Dr.Hahn sicherlich auch Herr Ministerialrat Metzner dem Plan freundlich gegenüberstehen,

zweifel ich nicht, daß auch für die Kostendeckung eine Regelung gefunden werden wird" (1).

Das PSK Berlin hatte bereits unter dem 27.5.1927 empfehlend auf das Jugendseminar an der DHfP hingewiesen.

In einem Schreiben vom 15. Oktober 1930 bat Strunz Dr.A.Schneider vom PSK Berlin noch einmal darum, auf die Arbeit der Schülerabteilung des Staatsbürgerkundlichen Seminars hinzuweisen (2).

Eine entsprechende Verfügung erschien unter dem 8.11. 1930. Sie hatte folgenden Wortlaut: "Die Deutsche Hochschule für Politik hat im Jahre 1926 ein Jugendseminar errichtet, um Schülern und Schülerinnen der Oberstufen Groß-Berliner höherer Lehranstalten, die für Geschichte und Politik besonders interessiert sind, Gelegenheit zu geben, frühzeitig in freier Hochschularbeitsgemeinschaft ihr Verständnis für die Gegenwartssorgen und Zukunftsaufgaben von Reich und Volk zu schulen. Im Jahre 1929 wurde dieses Jugendseminar zur Schülerabteilung des Staatsbürgerkundlichen Seminars erweitert. Die gleichmäßige Zunahme der Zahl der durch Entsendung von geeigneten Schülern und Schülerinnen beteiligten Anstalten zeigt die wachsende Beachtung dieser pädagogischen Neuerscheinung in den Jahren ihres Bestehens.

Unter Bezugnahme auf unsere Rundverfügung - I A Nr. 809/27 vom 27.5.27 weisen wir erneut auf diese Veranstaltungen empfehlend hin. Alles Weitere ist aus den von der Deutschen Hochschule für Politik, Berlin W 56, Schinkelplatz 6, versandten Sonderdrucken ersichtlich, die wir der Schülerschaft zugänglich zu machen bitten" (3).

---

(1) Pädagogische Abteilung, Rep. 303, Nr. 168. S. 1 der Denkschrift.

(2) Schreiben vom 15.10.1930; Rep. 303, Nr. 169

(3) Verfügung des PSK Berlin vom 8.11.1930; Abt. I Nr. 13300/5.11.30. in: Rep. 303, Nr. 169
Der Text der Verfügung war fast identisch mit einem wohl von Strunz stammenden Textentwurf. in: Ebenda

Am 4.1.1929 fand eine Besprechung zwischen Strunz und Minister Becker statt (1).
Es gelang Strunz zudem, Frau Dr.Heinemann für die Arbeit des Staatsbürgerkundlichen Seminars zu interessieren. Sie konnte zur aktiven Mitarbeit durch die Übernahme von Veranstaltungen gewonnen werden (2). Darüber hinaus informierte Strunz sie schriftlich oder auch persönlich über die Arbeit im Staatsbürgerkundlichen Seminar, über Ziele und Hemmnisse der Arbeit. Der Umfang der mitunter debattierten Probleme läßt sich aus dem Stichwortplan für eine Besprechung zwischen Strunz und Frau Dr.Heinemann am 5.5.1930 entnehmen:

"1. Orientierung über den Herbstplan, Umwandlung in Halle, Einsatz von Richert, Schwierigkeiten im Ministerium.
2. Subventions- und Beurlaubungsfragen
3. Beurlaubungsangelegenheit persönlich
4. Magistratseinstellung bei Lehrerfortbildung
5. Besuchssteigerung, pädagogisch-politische Zentralstelle
6. Rundverfügung König
   Konsequenzen:
   a) Schulpolitischer Abend
   b) Evtl. eigenes Rundschreiben im Zusammenhang mit Halle und Erlaß
   c) Hinweis durch Ministerium oder P.S.K. zur Förderung der Lehrer- und Schülerabteilung
7. Engere Zusammenarbeit zwischen dem Dezernat Staatsbürgerkunde und dem Seminar, Materialsammlung bei Teubner, Interessierung des Ministers" (3).

---

(1) Die Einladung von der Pressestelle des Ministeriums stammte vom 3.1.1929. in: Rep. 303, Nr. 169

(2) Sie hatte z.B. beim Frühjahrslehrgang für Politische Propädeutik 1929 über die "Stellung der Frau im preußischen Bildungswesen" gesprochen. Ein Dankschreiben von Strunz, verbunden mit einer Bitte um Unterstützung stammte vom 30.4.1929. in: Rep. 303, Nr. 169

(3) Rep. 303, Nr. 169

Ein weiteres Mittel, wichtige Vertreter aus dem PSK Berlin und aus dem Ministerium für die Arbeit des Seminars zu interessieren, um so ggf. Unterstützung von dieser Seite zu erhalten, war die Verpflichtung als Vortragende bei den verschiedenen Lehrgängen. Neben Frau Dr.Heinemann wirkten so u.a. die Minister Becker und Grimme, Richert und Landé mit.

- Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Geschichtslehrer

Da sich seit der Gründung des Jugendseminars 1926 die Zusammenarbeit zwischen der DHfP und den Berliner Schulen im wesentlichen auf Vertrauensmänner stützte, welche aus den Reihen der Geschichtslehrer kamen, spielte das Verhältnis zwischen Strunz als Vertreter des Jugendseminars und dem Fachverband der Geschichtslehrer eine besondere Rolle für den Erfolg der Arbeit. Im Mittelpunkt stand dabei zunächst die Ortsgruppe Berlin des Verbandes deutscher Geschichtslehrer. Diejenigen Berliner Lehrer, die die fortschrittliche Arbeit des Jugendseminars der DHfP begrüßten und unterstützten, hatten sich zur "Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte" zusammengeschlossen. Mit steigender Mitgliederzahl bekam diese Gruppe ein immer stärkeres Gewicht. Wie aus der Denkschrift von 1928 über die Schaffung einer "Pädagogischen Abteilung" an der DHfP zu entnehmen ist, wollte Strunz diese Arbeitsgemeinschaft bewußt dazu benutzen, um einen möglichst großen Einfluß auf die Berliner Ortsgruppe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer und damit auch auf den Gesamtverband zu gewinnen. In dem entsprechenden Abschnitt hieß es: "3. Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte.
Der Kreis der Vertrauensleute und der Freunde des Jugendseminars, die in der Arbeitsgemeinschaft für

Politik und Geschichte zusammengeschlossen sind, umfaßt heute 150 Mitglieder einschließlich der 40 eingeschriebenen Hörer der genannten Vorlesung. Die Arbeitsgemeinschaft kann sich entsprechend dem Wachstum des Jugendseminars auf das Doppelte erhöhen und bildet damit den festen Rückhalt für die Beeinflussung der Arbeit an den Berliner höheren Lehranstalten in einer der Hochschule entsprechenden Tendenz. Da die Mitglieder dem Verbande deutscher Geschichtslehrer angehören, bezw. veranlaßt werden, ihm beizutreten, wird gegebenenfalls der geschlossene Einsatz der Arbeitsgemeinschaft die Vorstandsbildung in der ausschlaggebenden Berliner Ortsgruppe des Verbandes beeinflussen können" (1).

Diese Äußerung zeigt, daß die Arbeitsgemeinschaft z.T. anderer Auffassung war als der Vorstand der Berliner Ortsgruppe. Obwohl sich eine Zusammenarbeit beider Gruppen anbot, da sie die gleiche Adressatengruppe ansprachen, blieb ein gewisses Konkurrenzverhältnis bestenen, das bei einigen Gelegenheiten verstärkt deutlich wurde.

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit ergab sich dadurch, daß 1929 die städtischen Veranstaltungen zur Fortbildung der Berliner Geschichtslehrer, die bis dahin durch den Berliner Ortsverband der Geschichtslehrer organisiert worden waren, dem Staatsbürgerkundlichen Seminar der DHfP anvertraut wurden (2).

Wie aus einigen in den Akten der DHfP erhaltenen Briefen hervorgeht, bemühte sich Strunz sowohl um eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem Geschichtslehrerverband als auch darum, den von ihm und der Arbeitgemeinschaft vertretenen Vorstellungen Einfluß zu verschaffen. In diesem Sinne wies er in einem Brief vom

---

(1) Pädagogische Abteilung. S. 2 dieser Denkschrift. in: Rep. 303, Nr. 168

(2) Strunz in einem Brief vom 5.5.1933 an den Magistrat, z.H. Dr.Günther. in: Rep. 303, Nr. 267

3.4.1929 an Amling auf eine Unterredung mit Cauer und Reimann hin, in der der Plan für einige gemeinsame Veranstaltungen erörtert worden war. Dadurch sollte u.a. eine zu große Inanspruchnahme der Geschichtslehrer vermieden werden.
Ferner stand er der Anregung aufgeschlossen gegenüber, jeweils empfehlend auf Veranstaltungen der anderen Gruppe hinzuweisen (1). Auch einer möglichen Zusammenarbeit mit der "Historischen Gesellschaft" war Strunz nicht abgeneigt (2).
Trotz dieser Bemühungen, zu einem Zusammengehen zu gelangen, bestanden auch weiterhin Differenzen. In inhaltlicher Hinsicht waren die unterschiedlichen Konzeptionen auf dem Geschichtslehrertag in Graz (1927) durch die Referate von Cauer einerseits und Strunz andererseits offenbar geworden.
Zu einer anscheinend mehr organisatorisch begründeten Auseinandersetzung kam es bei der Vollversammlung der Ortsgruppe Groß-Berlin des Verbandes deutscher Geschichtslehrer am 11.12.1930. Eine darauf folgende Aussprache zwischen Reimann, Amling, Strunz, Gehl und Chudzinski konnte den Streit jedoch weitgehend beilegen. Das Ergebnis dieser Verhandlung war auf der einen Seite eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen beiden Gruppen. Andererseits erhielt die Arbeitsgemeinschaft einen größeren Einfluß auf die Führung des Verbandes. In diesem Sinne lauteten die einzelnen Punkte der Vereinbarung:

"1. Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte an der Deutschen Hochschule für Politik wird seine Mitglieder, soweit sie Mitglieder des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer sind, auffordern, bei der nächsten Vollversammlung im Februar dieses Jahres den bisherigen Vorstand der Ortsgruppe Berlin wiederzuwählen.

---

(1) Brief vom 3.4.1929. in: Rep. 303, Nr. 169
(2) In einem Brief an Dr.Bleich vom 10.5.1930. in: Rep. 303, Nr. 169

2. Soweit der Mitgliederkreis der Arbeitsgemeinschaft noch nicht zugleich die Mitgliedschaft in der Ortsgruppe besitzt, wird er zum Eintritt in die Ortsgruppe aufgefordert werden.
3. Der bisherige Vorstand der Ortsgruppe Berlin übernimmt die Verpflichtung, sofort nach erfolgter Wiederwahl die Kooption mehrerer Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft, die bereit sind, sich für die Arbeit in der Ortsgruppe einzusetzen, vorzunehmen.
4. Die Namen der beteiligten Herren sind in der Anlage aufgeführt.
5. Der engere Zusammenschluß der führenden Mitglieder innerhalb der Ortsgruppe Groß-Berlin und der Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte verfolgt den nachstehenden Zweck:
   a) Vereinheitlichung der Arbeit zur Vermeidung sachlicher Zersplitterung, zeitlicher Überschneidung und Überlastung der Hörerschaft,
   b) Zusammenwirken zwecks lockerer Abgrenzung der beiderseitigen Arbeitsgebiete,
   c) Veranstaltungen gemeinsamer Abende zur Zusammenfügung der Freundeskreise beider Gruppen,
   d) Pflege der Beziehungen zur Historischen Gesellschaft,
   e) Vereinheitlichung der Werbearbeit,
   f) Bildung eines gemeinsamen Vertrauensmännerkreises,
   g) Wechselseitige Unterstützung durch Rundschreiben für alle Sonderveranstaltungen,
   h) Stärkere Aktivierung der Berliner Ortsgruppe zwecks Errichtung einer Mustergruppe im Rahmen des V.D.G.,
   i) Mitarbeit des Ortsgruppenvorstandes und seiner Mitglieder bei der Vorbereitung der Reichstagungen: bei der Programmaufstellung, bei der vorbereitenden Pressearbeit und der Auswertung der Tagungsergebnisse" (1).

---

(1) Die Übereinkunft wurde am 14.1.1931 erzielt. in: Rep. 303, Nr. 169

In der Folgezeit intensivierte man auch die Arbeit der Berliner Ortsgruppe des Geschichtslehrerverbandes. Dadurch konnte u.U. ein größerer Einfluß auf die Arbeit des Gesamtverbandes gewonnen werden. Von diesen verstärkten Bemühungen zeugt ein knappes Protokoll über eine Sitzung des Ausschusses der Ortsgruppe Berlin vom 15.4.1931 (1).
Angesichts der gesamtpolitischen Veränderungen seit dem 30.1.1933 bemühte sich Strunz darum, sein Werk zu retten. Dabei verfaßte er einen aufschlußreichen Brief. Wenn man berücksichtigt, daß sich der Verfasser bemühte, den neuen Gegebenheiten zu entsprechen, läßt sich ihm Wesentliches über das Verhältnis zwischen der Arbeitsgemeinschaft und dem Geschichtslehrerverband entnehmen. Es handelt sich um ein Schreiben von Strunz an Dr.Günther, der in der Abteilung Lehrerfortbildung des Magistrats der Stadt Berlin tätig war. Strunz schrieb in diesem Brief: "In Beantwortung Ihrer Anfrage über die Zusammenarbeit zwischen dem Staatsbürgerkundlichen Seminar und dem Verbande Deutscher Geschichtslehrer teile ich Ihnen mit, daß die Beziehungen zwischen den beiden Einrichtungen wie folgt charakterisiert werden können:

1. Die unzureichende Pflege der Lehrerfortbildung für Geschichte und Staatsbürgerkunde durch den Verband Deutscher Geschichtslehrer führte 1929 zur Übertragung der betreffenden Aufgaben an das Staatsbürgerkundliche Seminar der Deutschen Hochschule für Politik, das in seinem Dozenten-, Mitarbeiter- und Freundeskreis die aktivsten Persönlichkeiten aus der Berliner Geschichtslehrerschaft vereinigte.
2. Dieser junge Kreis schied jedoch aus dem Verbande Deutscher Geschichtslehrer nicht aus, sondern arbeitete bewußt auf die Verjüngung und Aktivierung des Vorstandes, besonders in der Ortsgruppe Groß-Berlin, hin, bis sich die Mehrheit dieser stärksten

(1) Sitzung des Ausschusses der Ortsgruppe Berlin des Deutschen Geschichtslehrerverbandes 15. April 1931. in: Rep. 303, Nr. 169

und regsten Ortsgruppe aus Vertretern unserer Arbeitsgemeinschaft zusammensetzte.

3. Der Gesamtverband wurde in seiner Arbeit von der Ortsgruppe Groß-Berlin besonders gefördert. Der Unterzeichnete bemühte sich auf Wunsch des Verbandsvorsitzenden Oberstudiendirektor Prof.Dr.Reimann erfolgreich um die Finanzierung der für 1931 geplanten Tagung des Verbandes in Koblenz ebenso wie um die Finanzierung der Veranstaltungen der Ortsgruppe Groß-Berlin, die in den letzten beiden Semestern durch die Reichszentrale für Heimatdienst erfolgte und künftighin durch das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda erfolgen soll.
4. Dieser enge Arbeitszusammenhang zwischen dem neuen Vorstand der Ortsgruppe Groß-Berlin, Oberstudiendirektor Dr.Chudzinski und Studienrat Dr.Gehl, führte zur Verlegung der Veranstaltungen des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer in die Räume der Deutschen Hochschule für Politik, um auch äußerlich dem freundschaftlichen Arbeitsverhältnis zwischen dem Staatsbürgerkundlichen Seminar und dem Verbande Ausdruck zu verleihen.
5. Dem Vorstand der Ortsgruppe Groß-Berlin, mit dem ich in den Fragen der Verbandsveranstaltungen und der Lehrerfortbildung zusammenarbeite, ist von Schritten einiger Herren des Vorstandes des Gesamtverbandes, von denen ich gelegentlich hörte, daß sie sich gegen die bisherige, oben geschilderte Zusammenarbeit gerichtet hätten und beim Magistrat der Stadt Berlin erfolgt seien , nichts bekannt. Ich zweifle nicht daran, daß sie gegebenenfalls von dem Vorstand der Ortsgruppe Groß-Berlin mißbilligt würden" (1).

---

(1) Strunz in einem Brief vom 5.5.1933 an den Magistrat, z.H. Dr.Günther, in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 267

4.10. "Der Zeitspiegel" als Versuch der Realisierung einer überparteilichen politischen Bildung und Erziehung in der Endphase der Weimarer Republik

Im Jahre 1932 erschien bei Teubner die Zeitschrift "Der Zeitspiegel". Sie wurde zunächst halbmonatlich herausgegeben. Es handelte sich dabei um den Versuch, zu einer überparteilichen politischen Bildung und Erziehung beizutragen. Ein wichtiges Ziel bestand in der Entfanatisierung der Jugendlichen durch einen ausgesprochen politischen Unterricht. In ihm sollten Gegenwartsprobleme umfassend, d.h. in der Sicht sämtlicher politischer Richtungen, dargestellt werden. In dieser Konzeption verbanden sich die Ansätze einer "Politischen Propädeutik" mit denen einer kritischen Zeitungskunde. Diese war für das Unternehmen vor allem deshalb von Bedeutung, weil Pressestimmen unterschiedlicher Richtungen als Quellen für die Behandlung aktueller politischer Probleme angeboten wurden. Dies dokumentierte gleichzeitig den engen Zusammenhang mit reformpädagogischen Bestrebungen, vor allem im Sinne eines arbeitsunterrichtlichen Verfahrens. Die theoretischen Grundlagen für das Unternehmen waren bereits seit mehreren Jahren in Berlin, vor allem an der DHfP, speziell am Staatsbürgerkundlichen Seminar durch die dort zusammenwirkenden Lehrer, erarbeitet worden. Die Initiative zur Herausgabe einer derartigen Zeitschrift kam allerdings aus der Schulpraxis. Diese Zeitschrift stellte den bemerkenswerten Versuch dar, einen praxisorientierten Beitrag zur politischen Bildung und Erziehung oder auch zur politischen Propädeutik zu leisten.
Im folgenden soll die zugrundeliegende Konzeption, die Entstehung und Entwicklung des "Zeitspiegel" ausführlicher dargestellt werden. Dabei beschränke ich mich zunächst auf den Jahrgang 1932, da nur dort das ursprüngliche Ziel der Herausgeber verfolgt werden konnte, zur Festigung der Republik beizutragen (1).

---

(1) Dieses Ziel nannte Herr Dr.P.Hartig in einem Gespräch am 10.7.1975 mit dem Verfasser und in einem Brief vom 22.9.75.

Weil die Zeitschrift aber auch nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten weiter erschien, wird es interessant sein, die Entwicklung im Jahre 1933 und 1934 unter dem Druck einer sich verstärkenden Gleichschaltungspolitik zu betrachten.

4.10.1. Entstehung und Konzeption der Zeitschrift

4.10.1.1. Entstehung

Nach den Reichstagswahlen im September 1930, als die bedeutenden Gewinne der NSDAP einen Rechtsruck sichtbar werden ließen, erkannten zahlreiche republikanisch gesinnte Deutsche die Notwendigkeit, diese zunehmende Radikalisierung zu bekämpfen, die bereits stark auf die Jugend übergegriffen hatte (1). So entwickelte u.a. Dr.Paul Hartig den Gedanken der Herausgabe einer Zeitschrift für politische Bildung. Dieser Versuch sollte bewußt überparteilich angelegt sein (2). Im Laufe der Jahres 1931 gelang es Hartig, die Voraussetzungen für die Verwirklichung seines Planes zu schaffen. Der Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars an der DHfP, Strunz, konnte für das Projekt gewonnen werden. Ebenfalls standen der Inhaber des Teubner-Verlages, dem Hartig in einer Besprechung sein Vorhaben dargelegt hatte, und vor allem Dr.Aengeneyndt, der Leiter der Geschichtsabteilung des Verlages, dem Vorhaben aufgeschlossen und wohlwollend gegenüber. Über Strunz war der Kontakt mit der DHfP, besonders mit dem Staatsbürgerkundlichen Seminar, aber auch mit der "Arbeitsgemeinschaft für Politik und Geschichte" bzw. der "Deutschen Gesellschaft für Pädagogik und Politik" hergestellt. Dr.W.Gehl, der in den genannten

(1) Ebenda
Vgl. auch Kap. 4.8.3.

(2) Ebenda

Vereinigungen und im Rahmen der Lehrgänge zur Politischen Propädeutik mit Hartig und Strunz bereits zusammengearbeitet hatte, stellte zusätzlich einen Kontakt zum Verband deutscher Geschichtslehrer, dessen Vorstand er angehörte, her.

Als bedeutsam für die weitere Arbeit erwiesen sich die Verbindung mit dem Deutschen Institut für Zeitungskunde in Berlin und die wohlwollende Haltung des Leiters, Prof.Dr.Dovifat. Dadurch stand der Redaktion des "Zeitspiegel" umfangreiches Material in- und ausländischer Zeitungen zur Verfügung. Dies sollte sich vor allem nach 1933 als wertvoll erweisen. Hartig stellte dazu folgendes fest: "Ohne dieses Institut hätten wir keine tragfähige Arbeitsgrundlage gehabt. Die innere Verbindung war dadurch gegeben, daß der zeitungswissenschaftliche Mann sozusagen vom Institut 'gestellt' wurde, und das war dann späterhin der 'Sitzredakteur'" (1).

Von der Vorbereitung der Herausgabe des "Zeitspiegel" zeugen auch einige Briefe von Strunz, die in den Akten der DHfP erhalten geblieben sind. So wies er in Briefen an Dr.Grebert vom 26.11. und an Prof.Dr.A. Reichwein vom 28.11.1931 auf die ab Januar 1932 erscheinende Zeitschrift "Der Zeitspiegel" hin (2).

Aus einem Brief an Dr.H.Philipp vom 19.10.1931 geht hervor, daß der Verlag Teubner eine Rundfrage bei "über hundert Prominente[n] ", die Zeitschrift betreffend, durchgeführt hatte (3).

Das erste Heft des "Zeitspiegel" kam am 9. Januar 1932 heraus. Im Kopf erschienen als Herausgeber:

---

(1) Im Brief vom 22.9.1975 an den Verfasser.

(2) Brief von Strunz an Dr.Grebert, Darmstadt, vom 28.11.1931.
Brief an Prof.Dr.A.Reichwein vom 28.11.1931.
in: Geh.StA, Rep. 303, Nr. 169

(3) Brief von Strunz an Dr.H.Philipp vom 19.10.1931.
in: Ebenda
Dr.Philipp hatte bereits mehrfach bei den Kursen zur Politischen Propädeutik mitgearbeitet.

Dr.Paul Hartig, Dr.Johann Strunz, Dr.Walther Gehl. Weiter hieß es: "Unter Förderung durch die Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik / In Zusammenarbeit mit Dr.Sigmund Neumann (Deutsche Hochschule für Politik) und Dr.Hans A.Münster (Deutsches Institut für Zeitungskunde). Zuschriften für die Schriftleitung an Dr.Paul Hartig..." (1).

4.10.1.2. Verwandte Bestrebungen

Es war keineswegs ein völlig neuer Gedanke, unterschiedliche Pressestimmen über bestimmte politische, wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Verhältnisse und Ereignisse zum Zwecke der politischen Bildung und Erziehung zusammenzustellen.
Es wurde bereits auf Vorschläge und Initiativen Munzingers im Jahre 1922 hingewiesen. Er plante, analog zu dem von ihm überwiegend für die Presse herausgegebenen "Archiv für publizistische Arbeit" eine ähnliche Kartei mit Zeitungsstimmen für den Gebrauch in Schulen zu vertreiben (2). Wie aus dem Beitrag von d'Ester hervorging, stand das preußische Ministerium f.W.,K.u.V. damals diesem Unternehmen aufgeschlossen gegenüber (3).
Einen weiteren Versuch, Zeitungsstimmen für eine politische Bildung und Erziehung nutzbar zu machen, bildete die "Politische Zeitungsschau" im Rundfunk, die wöchentlich von Dr.Räuscher vorgetragen wurde.

---

(1) Der Zeitspiegel, 1. Jg. Nr. 1, 9. Januar 1932, Leipzig u. Berlin 1932
Nach Aussage von Dr.Hartig nahmen die genannten Institutionen keinerlei Einfluß auf die Arbeit der Redaktion. in: Brief vom 22.9.75.

(2) Munzinger,L., Archiv, in: Zentralblatt 1922, S. 76 f.

(3) d'Ester,K., Archiv, in: Zentralblatt 1922, S. 218 f.
Siehe auch: Kap. 2.3.

Darauf daß sich die "Deutsche Welle" und die "Funkstunde Berlin" bereit erklärt hatten, Durchschläge dieser Zeitungsschau abzugeben, hatte A.Reccius 1931 in einem Beitrag im Deutschen Philologen-Blatt hingewiesen (1). Allerdings war die Zahl dieser Manuskripte beschränkt. Ausgesprochen positiv äußerte sich Hartig zu diesem Unternehmen. Er sah darin seine Forderung nach kontradiktorischer Behandlung von Gegenwartsfragen erfüllt (2).

In zahlreichen Beiträgen über den Einsatz der Zeitung in der Schule war, wie bereits gezeigt wurde, wiederholt gefordert worden, möglichst viele unterschiedliche Pressestimmen heranzuziehen, um dadurch mit anderen Meinungen bekannt zu machen und so zu mehr Toleranz zu erziehen. Ferner sollte es darauf ankommen, die Tendenz und Beschränktheit des eigenen "Leib- und Magenblattes" zu zeigen und möglichst eine kritische Einstellung den Zeitungen gegenüber zu erzeugen (3). Es wurde, abgesehen von extremen Positionen, allgemein anerkannt, daß zu einer fundierten politischen Meinungsbildung die Kenntnis mehrerer Zeitungen unterschiedlicher Richtung notwendig war. Stellte diese Forderung jedoch schon erhebliche, auch finanzielle, Anforderungen an den erwachsenen Staatsbürger, so erst recht an den Schüler. Wie verschiedene Male betont wurde, existierten in einigen Schulen "Lesezimmer", in denen den Schülern mehrere

---

(1) Reccius,A., Zeitungsschau, in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 630

(2) Hartig schrieb: "Zu einer besonders wertvollen Form ist dies kontradiktorische Prinzip in der politischen Wochenschau ausgebaut worden, die jede Woche vom Deutschlandsender gesandt, von einigen Sendern übernommen, neuerdings auch als eigene Sendung in das Programm des Berliner Senders eingeführt worden ist. In dieser politischen Wochenschau, die von Chefredakteur Dr.Räuscher bereits seit Jahren verfaßt und vorgetragen wird, werden zu den zwei oder drei wichtigsten Ereignissen der vergangenen Woche in kurzem Auszug die wesentlichen Pressestimmen der verschiedensten politischen Richtungen, von ganz rechts bis ganz links,

Zeitungen zur Verfügung standen (1). Es kann vermutet werden, daß auch dort, bei Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage und bei Haushaltskürzungen des Reichs, der Länder und Kommunen, diese Lesezimmer mit immer weniger Material versorgt wurden. Zudem nahmen die Sammlung, die Sichtung, Auswahl und ggf. noch notwendige Ergänzung und Aufbereitung für den Unterricht für Lehrer und Schüler erheblich Zeit in Anspruch. Eine längerfristige, konsequente Arbeit in dieser Richtung war demnach von den Schülern nicht zu leisten. Der notwendige Arbeitsaufwand lohnte sich erst dann, wenn die Ergebnisse einem möglichst großen Kreis zur Verfügung gestellt werden konnten. Dies war durch die Form einer Zeitschrift möglich. Sollte eine derartige Sammlung jedoch von der Schulaufsicht, den Lehrern, Eltern und Schülern akzeptiert werden, so war eine unbedingt überparteiliche Haltung der Redaktion erforderlich (2).

---

vom Völkischen Beobachter bis zur Roten Fahne, getreu wiedergegeben, unter strengem Verzicht auf eigene Stellungnahme des Vortragenden. In prismatischer Brechung erscheint hier die Politik der Woche, und dem Hörer bleibt es überlassen, sich seine eigene Meinung zu bilden und seine eigene Stellung zu finden. Hier ist eine vorbildliche Form objektiver politischer Massenaufklärung gefunden".
Hartig,P., Methode, in: V.u.G. 1931, S. 539

(3) Siehe Kap. 3.3.5., 4.3.7., 4.8.4., 4.8.5.

- - - - -

(1) Engelmann,S., Aufbau, in: Die Erziehung 1932, S. 330 f.
Dies., Zeitung, in: Erziehungswesen und Presse (1931), S. 38 f.
Münster,H.A., Jugend (1932), S.
Weltspiegel 1932 Nr. 37 vom 11.9.1932, S. 3 Beitrag von Karl Sturm.

(2) Diese Forderung hatte auch d'Ester 1922 im Hinblick auf Munzingers Vorhaben erhoben.

4.10.1.3. Die Konzeption des "Zeitspiegel"

Wie bereits oben ausgeführt wurde, war Hartig von Anfang an um eine überparteiliche Haltung bemüht. Dieser Bestrebung entsprach auch die an der DHfP vertretene Konzeption einer "überparteilichen Politischen Propädeutik".
In einem Aufsatz in "Vergangenheit und Gegenwart" führte Hartig wohl schon im Hinblick auf den "Zeitspiegel" diesen Ansatz aus (1). Er stellte als Hauptaufgabe "des neuen Geschichtsunterrichts die Behandlung der Gegenwart" heraus. Als notwendiges Prinzip der Quellenbenutzung befürwortete er die "kontradiktorische Methode". Im einzelnen schrieb er dazu: "Politische Bildung aber wird dann erreicht, wenn ich den Schüler vor gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen und Urteile stelle". In diesem Zusammenhang lehnte er eine einseitige Auswahl, etwa im Sinne einer politischen Partei, rigoros ab (2).
"Der Zeitspiegel" wurde ausdrücklich als "überparteilich" verstanden und gekennzeichnet (3). Zweck der Zeitschrift war die "Förderung politischer Bildung in einer Zeit, die durch schwere Kämpfe auf politischem und wirtschaftlichem Gebiete und durch die Einseitigkeit parteipolitischer Stellungnahme die überparteiliche Stellungnahme aufs äußerste erschwert". Die

(1) Hartig,P., Methode, in: V.u.G. 1931, S. 534-539

(2) Ebenda, S. 536

(3) Vgl. Anzeige: "Der Zeitspiegel" in: Strunz,J. (Hrsg.) Kultur (1932)
Das Wort "überparteilich" taucht auch bei den Buchbesprechungen als Hinweis auf.
In 1/1932 hieß es: "Der Gesamthaltung des 'Zeitspiegels' entsprechend wollen diese Besprechungen nicht kritisch werten, sondern über den Inhalt sachlich unterrichten" (S. 16).
In 7/1932: "Entsprechend der überparteilichen Haltung des 'Ztsp.' wird nicht der Versuch der kritischen Wertung des einzelnen Werkes gemacht, sondern sachliche Unterrichtung über seinen Inhalt angestellt". (S. 110)

Schüler sollten über Ereignisse der Gegenwart zu einem "selbständigen Urteil" geführt werden. "Die neue Zeitschrift bietet dafür ein hervorragendes Hilfsmittel auf streng überparteilicher Grundlage. In 14tägiger Folge bringt sie eine Zusammenstellung der wichtigsten Pressestimmen, bei deren Auswahl strengste Objektivität maßgebend ist. Eine reiche Zahl von Problemen verschiedenartigster Natur werden in dieser Weise dargestellt. Weltpolitik und Weltwirtschaft, Außen-, Wirtschafts- und Handelspolitik, staats- und kulturpolitische Zusammenhänge liegen vor allem im Bereich der Beobachtung und der vorzunehmenden Auslese" (1).
Methodisch wurde die Überparteilichkeit dadurch dokumentiert, daß nach einem Vorspann, in dem sachlich und ohne Wertung ein kurzer Überblick über die Problematik des jeweiligen Themas gegeben wurde, Pressestimmen des In- und Auslandes und sämtlicher politischer Richtungen zu dem jeweiligen Thema kommentarlos angeboten wurden. Der herausragenden Stellung, welche in dieser Konzeption die Presse als Vermittler von Informationen zu aktuellen politischen Ereignissen besaß, trugen die Herausgeber dadurch Rechnung, daß in der Zeitschrift ein besonderer "Zeitungskundlicher Teil" eingerichtet wurde.
Neben dem Hauptteil, in dem mehrere aktuelle Probleme politischer und/oder wirtschaftlicher Art dargestellt waren, und dem "Zeitungskundlichen Teil" gab es einen Abschnitt "Zeitgeschichte"; in ihm wurden chronologisch die wichtigsten Ereignisse der vergangenen zwei Wochen aufgezählt. Zusätzlich beschäftigte sich ein besonderer Teil mit "Buchbesprechungen". Hin und wieder wurden in einem Abschnitt "Briefkasten" Antworten auf Leserzuschriften gegeben (2).

---

(1) Diese Ausführungen stammen aus der oben aufgeführten Anzeige.

(2) Ztsp. 4/1932 und 21/1932 gaben einige Leserzuschriften wieder.

Wegen der Verwendung aktuellen Materials stand die Herausgabe der Zeitschrift unter ständigem Zeitdruck. Nach Aussage von Dr.Hartig fand die Redaktionskonferenz am Donnerstag-Nachmittag statt. Dort diskutierte man die Lage. Aufgaben und Themen wurden auf das Team verteilt. Das fertige Manuskript ging dann am Sonnabend, spätestens am Sonntagmorgen vom Anhalter Bahnhof an den Verlag in Leipzig. Dort wurde die Zeitschrift sogleich gedruckt, so daß am Dienstag der Versand erfolgen konnte. Korrekturen der Herausgeber waren nicht mehr möglich (1).

Im folgenden soll untersucht werden, inwieweit die theoretischen Ansprüche durch die praktische Gestaltung des "Zeitspiegel" erfüllt wurden. Dabei ist, wie erwähnt, zunächst nur der erste Jahrgang 1932 zu berücksichtigen; nach dem 30. Januar 1933 wurden durch äußeren Zwang gewisse Änderungen notwendig, die mit der ursprünglichen Konzeption nur noch selten zu vereinbaren waren.

---

(1) Nach dem Brief Dr.Hartigs an den Verfasser vom 22.9.1975

4.10.2. Analyse des Jahrgangs 1932

4.10.2.1. Hauptteil

Im Hauptteil des "Zeitspiegel" waren unter jeweils verschiedenen, meist aktuellen Themen, unterschiedliche Zeitungsstimmen zusammengetragen. Die dargestellten Bereiche schwankten zwischen drei und sechs je Heft (1). Dieser Teil soll unter folgenden Fragen analysiert werden:
- Art und Inhalt der behandelten Themen,
- Ausgewogenheit der verwendeten Pressestimmen,
- Gestaltung der allgemeinen Einleitung,
- Verwendung von Schaubildern, Karten und Tabellen.

Dadurch läßt sich feststellen, inwieweit die theoretische Konzeption verwirklicht wurde. Darüber hinaus können, basierend auf den hier gewonnenen Ergebnissen, Vermutungen über den auf Grund dieses Materials zu gestaltenden Unterricht angestellt werden.

- Behandelte Themen

Im Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1932 befindet sich eine systematische Übersicht mit den folgenden Gliederungspunkten (Die Zahlen in den Klammern geben die Anzahl der Beiträge an, die von den Herausgebern den einzelnen Themengruppen zugeordnet wurden. Aufgrund der Systematik kam es dabei zu Mehrfachnennungen. Insgesamt enthielt der Hauptteil des Jahrgangs 1932 106 Themen):

---

(1) Drei Themen wurden in den Heften 5, 17, 18 und 20 des Jg. 1932 behandelt.
Vier Themen in den Heften 1, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 21, 23.
Fünf Themen in den Heften 2, 7, 8, 9, 12, 19, 22, 24.
Sechs Themen in den Heften 3, 4, 11.
Der Umfang der Seiten je Heft schwankte zwischen 10 1/2 bis 14 2/3.

A. Deutsches Reich (Summe: 73)
   I. Innenpolitik (39)
   II. Außenpolitik (19)
   III. Wirtschafts- und Sozialpolitik (15)
B. Andere deutsche Länder (Summe: 8)
   I. Österreich (4)
   II. Danzig (1)
   III. Memel (3)
C. Ausland (Summe: 48)
   I. Chile (1)
   II. China (4)
   III. Frankreich (8)
   IV. Großbritannien (6)
   V. Italien (2)
   VI. Japan (6)
   VII. Litauen (3)
   VIII. Mitteleuropa (4)
   IX. Polen (2)
   X. Rumänien (1)
   XI. Union der Sozialistischen Sowjet-Republiken (6)
   XII. Vereinigte Staaten von Amerika (5)
D. Weltpolitik und Weltwirtschaft (Summe: 25)
   I. Völkerbund (19)
   II. Weltwirtschaft (6) (1).

Ein eigener Versuch, diese Themen bestimmten übergreifenden Kategorien zuzuordnen - bei Vermeidung von Mehrfachnennungen - blieb unbefriedigend, da so teilweise Verzerrungen auftraten. Diese Einteilung in acht Gruppen ergab folgendes Bild:
Innenpolitik des Deutschen Reichs: 35,
Außenpolitik des Deutschen Reichs: 1,
Wirtschaftspolitik des Deutschen Reichs: 11,
Gedenktage: 7,
Internationale Beziehungen: 12,
Andere Staaten: 22,
Auswirkungen des Versailler Vertrags: 17,
Verschiedenes: 1.

---

(1) Der Zeitspiegel Jg. 1932, Inhalt, S. III-IV

Der Mangel dieses Versuchs wird bei der "Außenpolitik des Deutschen Reichs" deutlich. Gerade hier wirkte sich die Nichtbeachtung von Überschneidungen stark verzerrend aus.
Dennoch lassen sich aus beiden Auflistungen die gleichen Schwerpunkte ablesen. Eindeutig an der Spitze der behandelten Inhalte stand das Deutsche Reich mit deutlichem Schwergewicht im Bereich der Innenpolitik. Bemerkenswert ist, daß an zweiter Stelle die Auseinandersetzung mit den Verhältnissen und Problemen anderer Staaten steht. Beide Sachverhalte lassen Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Konzeption zu. Sie sind auch insofern interessant, als sie einen bestimmten Entwicklungsstand der Diskussion um politische Bildung und Erziehung dokumentieren.
Die Forderung nach Vermittlung möglichst umfangreicher Kenntnisse über andere Staaten war vor allem während und unmittelbar nach dem Kriege laut geworden. Auch in den folgenden Jahren der Republik trat man wiederholt für eine Pflege der Auslandskunde ein. So gehörte Paul Hartig damals und erneut nach 1945 zu den Mitherausgebern von Werken zur Auslandskunde (1). Während der Entwicklung der Konzeption einer "Politischen Propädeutik" hatte auch Strunz ab 1926 zunächst nur außenpolitische Probleme behandelt. Erst allmählich wandte man sich dann innenpolitischen Fragen zu.

Berücksichtigt wurden fast ausschließlich aktuelle politische Tagesfragen. Selbst dort, wo formale Sachverhalte der Reichsverfassung angesprochen waren,

---

(1) Hrsg. Paul Hartig u. Wilhelm Schellberg. Die Bände erschienen bei Diesterweg in Frankfurt a.M. Englandkunde (1929/30); Frankreichkunde (1930); Amerikakunde (1931); Spanienkunde (1932). Als Ziel nannte Hartig später: "...um feste Grundlagen für ein Kennenlernen und Verstehen dieser großen Kulturvölker der Erde zu gewinnen". in: Vorwort zur vierten Auflage 1966; Amerikakunde, Frankfurt a.M.-Berlin-Bonn-München ^{4}1966, S. V.

ging man von der gegenwärtigen Diskussion aus (1). Die Gegenwartsnähe war jedoch nicht Mittel der Darstellung, sondern ihr Ziel.
Die im Jahrgang 1932 behandelten Themen reichten von speziell innenpolitischen Problemen des Deutschen Reiches und der deutschen Länder bis zu Krisenherden internationaler Politik, an denen Deutschland zur damaligen Zeit kaum direkten Anteil hatte.
Ein relativ starkes Gewicht wurde wirtschaftlichen Fragen eingeräumt, sowohl nationalen als auch internationalen. Dabei ging es neben bestimmten Ereignissen und Konferenzen auch um allgemeine Fragestellungen (2).
Probleme deutschsprachiger Länder und der deutschen Minderheiten waren hin und wieder berücksichtigt worden. Bezeichnend für die damals noch weitverbreitete großdeutsche Einstellung war die Überschrift "Andere deutsche Länder"; darunter erschienen dann Österreich, Danzig und Memel (3).
Daneben stellten die Herausgeber internationale Konferenzen heraus, an denen auch das Deutsche Reich beteiligt war, ferner Konfliktherde in der Welt, aber auch spezifisch innenpolitische Probleme ausländischer Staaten (4).

- Einordnung der verwendeten Pressestimmen

Die Herausgeber des "Zeitspiegel" traten, wie bereits mehrfach betont worden ist, mit dem Anspruch auf, politische Probleme im weitesten Sinne überparteilich darzustellen. Als Medium wurden dazu überwiegend

(1) Ztsp. 1932, S. 18, 246, 262, 310
(2) So z.B.: "Stimmen zur Wirtschaftskrise", S. 6 ff. "Autarkie oder Weltwirtschaft", S. 205ff.
(3) Inhalt des Jg. 1932, S. III.
(4) So z.B.: "Bruch mit der Tradition in England", S. 59 ff. "Staat und Partei in Sowjet-Rußland", S.317ff. Indirekt (z.B. über Komintern) wirkten die Verhältnisse in anderen Staaten natürlich auch auf Deutschland.

Pressestimmen verwendet. Die angestrebte Objektivität sollte nun dadurch erreicht werden, daß zu jedem Fragenkomplex möglichst gegensätzliche Stellungnahmen wiedergegeben wurden. Es ist zu fragen, ob dieser Anspruch in den einzelnen Heften des Jahrgangs 1932 erfüllt werden konnte. Voraussetzung für eine derartige Analyse ist, die zahlreichen Zeitungen, die mit den verschiedenen politischen Gruppen und Parteien liiert waren oder mit ihnen sympathisierten, zu Gruppen zusammenzufassen.

Dazu bietet es sich an, auf die Richtungskennzeichnung der Zeitungen und Zeitschriften zurückzugreifen, wie sie in den tabellarischen Übersichten einiger "Zeitungskundlicher Teile" enthalten waren (1). Im einzelnen wurden folgende "Richtungen" genannt:
kommunistisch, linkssozialistisch-marxistisch, linkssozialistisch, linksdemokratisch, demokratisch-liberal, christlich-national, liberal, national-demokratisch, DVP, Staatspart. nahest., Zentrum, SPD, bürgerlich-rechts, national-evangelisch, rechtsgerichtet, bayer.-volkspart., christ.-konserv.-monarch., deutsch-national, deutschnat. bis volksparteil., völkisch-national, revol.-nationalsozialistisch, nationalsozial. (NSDAP). Zwei weitere Kennzeichnungen wie "parteilos" und "bürgerlich" sind völlig ungeeignet für den Versuch einer Eingruppierung.

Es bereitete jedoch Schwierigkeiten, die z.T. recht unpräzisen Richtungsangaben auf das parteipolitische Spektrum des Deutschen Reiches im Jahre 1932 zu beziehen.

Auch in den vom Deutschen Institut für Zeitungskunde herausgegebenen Handbüchern (2) war keine exaktere

---

(1) Ztsp. Jg. 1932, S. 15, 31, 47 f., 63, 78, 96, 110, 158 f., 242, 292.
Die Beilage zur Jg. 1932, in der sämtliche im Ztsp. aufgenommenen Zeitungen aufgeführt sind, stand nicht zur Verfügung.

(2) Handbuch der Weltpresse (1931)
Handbuch der deutschen Tagespresse (^{4}1932)

Bestimmung enthalten. Methodisch bedenklich war die Kennzeichnung der politischen Richtung auch deshalb, weil es sich meist um die eigene Aussage des jeweiligen Organs handelte. Ferner ist zu berücksichtigen, daß die Qualität der Zeitungen bei derartigen Kategorisierungen vernachlässigt wurde. Trotz dieser Einwände und Hemmnisse wurden die zitierten Zeitungsstimmen entsprechend der im "Zeitungskundlichen Teil" wiedergegebenen Kennzeichnung ausgezählt.
Bei den Zitaten aus Zeitungen, die als den einzelnen politischen Parteien besonders nahestehend bezeichnet wurden, ergab sich folgende Verteilung:
kommunistische Stimmen: 69, sozialdemokratische: 84, demokratische 110, Zentrum 69, DVP 35, plus 9 vom linken und 53 vom rechten Flügel der DVP, deutschnationale 59 und NSDAP 91.
Diese Aufstellung verdeutlicht, daß zumindest auf den gesamten Jahrgang bezogen, der Anspruch auf überparteiliche Haltung weitgehend erfüllt werden konnte. Sowohl die extreme Linke als auch die extreme Rechte war in der überwiegenden Zahl der Fälle berücksichtigt worden. Die stärkere Präsenz der Mitte läßt sich zum einen aus der großen Zahl der dort angesiedelten Zeitungen erklären, zum anderen aber auch durch das Ziel der Herausgeber, die Republik von Weimar zu festigen.
Das Ergebnis zugunsten der überparteilichen Haltung des "Zeispiegel" wird noch günstiger, wenn von den 106 Themen des Hauptteils diejenigen abgezogen werden, in denen überwiegend allgemeine Darstellungen, Dokumentationen oder die Behandlung ausländischer Probleme ohne direktes deutsches Engagement zu finden waren (1).

---

(1) Dabei handelte es sich um folgende Themen:
- Deutsche Regierungsführer zum Jahreswechsel (Heft 1/32, S. 2 f.)
- Die deutsche Auslandsverschuldung (Heft 2/32, S. 21-23)
- Vor der Weltabrüstungskonferenz (Heft 2/32, S. 26-28)

Aus diesem Vergleich geht aber noch nicht hervor, ob bei irgendeinem Thema bestimmte politische Richtungen bevorzugt oder benachteiligt wurden.
In 15 Fällen war keine kommunistische und/oder linkssozialistische Stimme berücksichtigt worden. In fünf Fällen war allerdings ebenfalls die extreme Rechte nicht vertreten. Hierbei handelte es sich um folgende Themen: der Mandschureikonflikt (S. 29 f.); Vor der Donaukonferenz (S. 103-105); Großbritannien und Irland (S. 107-109); Vor der Reparationskonferenz zu Lausanne (S. 169-172); Ergebnis der amerikanischen Präsidentschaftswahl (S. 352-354).
Inhaltlich ging es dabei entweder um außerdeutsche Staaten oder um die Darstellung eines noch zu verhandelnden Sachverhalts. So dienten hier die deutschen Presseausschnitte vorwiegend der Information, während bestimmte Wertungen meist in ausländischen Pressestimmen zu finden waren.
Bei den noch verbleibenden zehn Fällen handelte es sich um zwei Gedenktage (1), zwei Themen aus der britischen

---

- Stand der Arbeitslosigkeit in Deutschland (Heft 3/32, S. 43)
- Die Lage in Ostasien (Heft 4/32, S. 55)
- Reparationen oder Tribute? (Heft 4/32, S. 57 ff.)
- Der Memelkonflikt (Heft 7/32, S. 106 f.)
- Zur mitteleuropäischen Frage (Heft 8/32, S. 125-128)
- Die russisch-japanische Spannung (Heft 9/32, S. 140-142)
- Autarkie oder Weltwirtschaft II (Heft 22/32, S. 345-348)
- Der russisch-französische Nichtangriffspakt (Heft 24/32, S. 383-385)
- Auslanddeutsche Stimmen zur Reparationskrise (Heft 3/32, S. 39 f.)
- Bruch mit der Tradition in England (Heft 4/32, S. 59-61)
- Die deutsche Reichspräsidentenwahl (Heft 7/32, S. 100-102, ausländische Stimmen)
- Der Stand der Nationalitätenfrage (Heft 20/32, S. 314-317)
- Die Frage der interalliierten Kriegsschulden (Heft 23/32, S. 366-368)

---

(1) Reichsgründung, S. 34f.; Ignaz Seipel, S. 240 f.

Politik (1), das Ergebnis der Konferenz von Stresa (S. 299 ff.) und um zwei allgemeine Themen wie den bedeutsamen Konflikt zwischen Reich und Ländern (S. 194) und die Frage "Autarkie oder Weltwirtschaft?" (S. 205). Bedenklich erscheint das Weglassen kommunistischer Stimmen bei der Darstellung und Kommentierung der Landtagswahlergebnisse in Bayern, Württemberg, Hamburg, Anhalt und Oldenburg (S. 132; 168) und bei der Wertung des Deutschen Kreditabkommens 1932 (S. 40 ff.).
Aus der extremen rechten Gruppe waren 12mal keine Pressestimmen berücksichtigt. Abgesehen von den fünf bereits oben genannten, ging es dabei um: die Neuordnung des Donauraumes (S. 86 ff.); den Krisenkongreß der Gewerkschaften (S. 122 ff.), die südamerikanische Krise (S. 187 ff.), den Völkerbundsbericht über den Mandschureikonflikt (S. 304 ff.), Staat und Partei in Sowjetrußland (S. 317 ff.), Herriots Abrüstungsplan (S. 332 ff.) und die Präsidentschaftswahl in den Vereinigten Staaten (S. 334 ff.). Auch hier handelte es sich, abgesehen von den beiden ersten Themen, um deutsche Interessen nicht direkt tangierende Maßnahmen, zu denen zunächst ein Informationsbedürfnis der deutschen Bevölkerung zu befriedigen war.
Als Ergebnis dieser überwiegend quantitativen Analyse kann festgestellt werden, daß der Anspruch der Überparteilichkeit, d.h. der Berücksichtigung eines möglichst weiten Spektrums politischer Meinungen, bei fast allen Themen durchgehalten wurde.
Neben einem speziellen Kapitel über "Auslanddeutsche Stimmen zur Reparationskrise" (2) tauchten auslanddeutsche Zeitungen nur noch zweimal auf. Und zwar wurde zum "Memelkonflikt" (S. 56) und zu den "Wahlen im Memelland" (S. 146) je einmal das "Memeler Dampfboot" zitiert.

---

(1) Englands Zollpolitik, S. 61;
Die britische Reichskonferenz zu Ottawa, S. 253ff.

(2) Jg. 1932, S. 39 f., sechs Zeitungen wurden zitiert.

Von den ausländischen Zeitungen wurden Stimmen der folgenden Länder berücksichtigt: Frankreich (92), Großbritannien (63), Österreich (42), Italien (23), USA (12), Schweiz (11), Sowjetunion (7), Tschechoslowakei (5), Ungarn (4), Japan (2), Polen (1) und Belgien (1).

Bei der Verwendung der Pressestimmen wurden verschiedene Methoden angewandt. In der Mehrzahl der Fälle waren in kontradiktorischer Absicht Stellungnahmen z.T. gegensätzlicher politischer Richtung zu einem bestimmten Thema wiedergegeben. Eine Zuspitzung dieses Verfahrens fand hin und wieder dadurch statt, daß lediglich Schlagzeilen gegeneinandergesetzt bzw. eine Beurteilung in Kernsätzen wiedergegeben wurde.
Daneben stand in einigen Fällen eine möglichst objektive Information über bestimmte Sachverhalte im Vordergrund. Dem dienten dann entweder Stellungnahmen von Politikern, Mitteilungen von Presseagenturen oder auch Zeitungsstimmen, die jedoch informierenden und einander ergänzenden Charakter hatten. Zum besseren Verständnis soll im folgenden je ein Beispiel beschrieben werden.

Für ein bewußt kontradiktorisches Vorgehen enthielt bereits das erste Heft des Jahrgangs 1932 Beispiele. Im Kapitel mit Stellungnahmen "deutsche[r] Parteiführer zur Jahreswende" (1) war die politische Herkunft der verschiedenen Aussagen klar ersichtlich. Es war zu einer Einordnung nicht mehr unbedingt notwendig, über die Tendenz der Zeitung, die die Stellungnahme brachte, informiert zu sein. Dennoch konnte hier zu Beginn des Unternehmens bereits der Zusammenhang bestimmter Zeitungen mit bestimmten politischen Parteien oder Richtungen gezeigt werden.
Zitiert wurden: Adolf Hitler, NSDAP ("Völkischer Beobachter" 1.1.1932); Hugenberg, DNVP ("Der Tag" 1.1.1932); Gustav Hülser, christlich-sozialer Volksdienst ("Tägliche Rundschau" 1.1.1932); E.Dingeldey, DVP

(1) Ztsp. Jg. 1932, S. 3-6

("Kölnische Zeitung", 1.1.1932); Dr.Ludwig Kaas, Zentrum ("Bayerischer Kurier", 30.12.1931); Geschäftsführende Vorstand der Deutschen Staatspartei ("Vossische Zeitung" , 31.12.1931); Otto Wels, SPD ("Vorwärts", 1.1.1932); Hermann Remmele, KPD ("Die Rote Fahne", 1.1.1932). In diesem Beispiel war die Reihenfolge durch den politischen Standort der Parteien eingehalten worden. Es begann mit der äußersten Rechten und ging über die Mittelparteien bis zur KPD. Diese eindeutige Anordnung wurde in den meisten übrigen Kapiteln nicht beachtet.

Die offiziellen Stellungnahmen der Parteiführungen ermöglichten es, ein Unterrichtsgespräch über die innen- und außenpolitische Lage des Deutschen Reiches zu führen. Ferner konnte man sich über die im beginnenden Jahre anstehenden Probleme und über die Ziele und Einstellungen der verschiedenen politischen Parteien dazu orientieren. Das Kapitel bot dazu Material und Anregungen. Aus den Zitaten ergab sich folgendes Bild:

Während Hitler den Bolschewismus als den Hauptfeind hinstellte und die eigene Anhängerschaft zum Ringen um die politische Macht aufforderte, rief Hugenberg zum Kampf gegen Versailles, die Erfüllungspolitik und den Sozialismus auf. Die 1932 anstehende Auseinandersetzung um Preußen stellte er als entscheidend heraus. Dagegen waren die Ausführungen Hülsers recht allgemein gehalten. Nach der Berufung auf Gott sprach er sich für die äußere und innere Befreiung des Volkes aus, ohne daß deutlich wurde, was im einzelnen darunter zu verstehen war.

Dingeldey stellte ausführlich die Bedeutung des nationalen Bürgertums heraus und griff beiläufig NSDAP, KPD und Zentrum an. Er rief seine Anhänger zum Kampf im Stresemannschen Geiste auf.

Kaas dagegen wies auf die Gefährdung des Staates durch die äußerste Linke und Rechte, auf die schwierigen außenpolitischen Probleme und auf die Fähigkeit des

gegenwärtigen Kanzlers hin.
Die Staatspartei sprach sich in ihrem knappen Aufruf gegen das Bündnis des Radikalismus und für die Behauptung der Republik aus.
Wels stellte als die ausschlaggebende Entscheidung des Jahres 1932 den Ausgang des Kampfes zwischen SPD und NSDAP hin.
Remmele dagegen beschränkte sich weitgehend darauf, die großen Aufgaben für die KPD und ihre Anhänger in der gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Situation herauszustellen.

In dem Kapitel über "Stimmen zur Wirtschaftskrise" (1) war der Zusammenhang mit bestimmten politischen Parteien nicht sogleich deutlich. Um hier eine einigermaßen zutreffende Einordnung vornehmen zu können, bedurfte es der Kenntnis der politischen Richtung der zitierten Zeitungen. Entsprechende Angaben enthielt der "Zeitungskundliche Teil" des Hefts (2). Allerdings konnte die Tendenz für einige der Zeitungen auch aus dem vorangegangenen Kapitel durch die Schüler selbst erschlossen werden.
In dem Teil zur Wirtschaftskrise waren Zeitungsstimmen sämtlicher bedeutender politischer Richtungen zu finden (3). Nachdem von den Parteiführungen überwiegend die jeweilige politische Zielsetzung herausgestellt worden war, ermöglichten die zur Wirtschaftspolitik herangezogenen Stimmen einen ergänzenden Überblick

---

(1) Ztsp. Jg. 1932, S. 6-9

(2) Ebenda, S. 15

(3) Zitiert waren: "Die Rote Fahne", 1.1.1932, kommunistisch; "Vorwärts", 30.12.1931, SPD; "Vossische Zeitung", 29.12.1931, demokratisch; "Germania", 25.12.1931, Zentrum; "Kölnische Zeitung", 1.1.1932, DVP; "Deutsche Allgemeine Zeitung", 31.12.1931, rechter Flügel DVP; "Berliner Lokal-Anzeiger", 1.1.1932, deutschnational; "Deutsche Zeitung", 1.1.1932, völkischnational; "Völkischer Beobachter", 1.1.1932, NSDAP.

in diese Richtung. Die wiedergegebenen Zeitungsauszüge ließen eindeutig die je besonderen Schwerpunkte der wirtschaftspolitischen Ziele erkennen.
In der "Roten Fahne" wurden, entsprechend der marxistisch-leninistischen Ideologie, die durch die Krise sichtbar gewordenen "Widersprüche des Kapitalismus" herausgestellt.
Der "Vorwärts" betonte die Bedeutung internationaler Zusammenarbeit und trat für einen bedeutend stärkeren Einfluß des Staates auf die Wirtschaft ein, mit dem Ziel einer Überwindung des gegenwärtigen Wirtschaftssystems.
Die "Vossische Zeitung" machte auf die Unmöglichkeit einer deutschen Autarkie aufmerksam und sah im Gegensatz zu den Vertretern dieser Meinung für einen kommenden Aufschwung die Notwendigkeit ausländischer Kredite.
In der "Germania" wurde allgemein ein anderer Geist im Wirtschaftsleben gefordert, nämlich eine Stärkung des Dienstgedankens an der Gemeinschaft.
Deutlich als Sprachrohr der Unternehmerinteressen und der Privatwirtschaft zeigten sich die "Kölnische Zeitung", die "Deutsche Allgemeine Zeitung" und der "Berliner Lokal-Anzeiger".
Dagegen betonten die "Deutsche Zeitung" und der "Völkische Beobachter" die Bedeutung der Landwirtschaft. Sie traten für weitgehende Abkehr vom Welthandel und für nationale Binnenwirtschaft ein. An Stelle von Arbeitslosenunterstützung sollte, nach dem "Völkischen Beobachter", ein Arbeitsbeschaffungsprogramm treten.
Überblickt man diese beiden Kapitel im ersten Heft des "Zeitspiegel", so dürfte deutlich geworden sein, daß tatsächlich eine umfassende Übersicht über die Ziele der Parteien und ihre wichtigsten Sprachrohre erreicht wurde.

Eine Zuspitzung erfuhr dieses kontradiktorische Verfahren durch die Zusammenstellung von Schlagzeilen. Im Heft 4 waren zur Weltabrüstungskonferenz in Genf folgende kritische Stimmen angeführt:

"Der Angriff vom 6. Februar 1932. 'Französischer Riesenbluff in Genf. Völkerbund soll Frankreichs Instrument werden.'
Berliner Lokal-Anzeiger vom 6. Februar 1932. 'Tardieus Theater-Coup'.
Deutsche Allgemeine Zeitung vom 6. Februar 1932. 'Tardieu überreicht eine Denkschrift gegen die Abrüstung. Eine internationale Armee für französische Interessen. Verblüffung sogar in Genf'.
Kölnische Zeitung vom 6. Februar 1932. 'Tardieus Schachzug in Genf'.
Germania vom 6. Februar 1932. 'Die französische Überraschung. Mehr als das Genfer Protokoll'.
Vossische Zeitung vom 6. Februar 1932. 'Enttäuschung über Tardieu'.
Berliner Tageblatt vom 6. Februar 1932. 'Frankreichs erste Karte'.
Vorwärts vom 7. Februar 1932. 'Die Völkerbunds-Armee. Ohne Abrüstung kein Frieden'.
Rote Fahne vom 8. Februar 1932. 'Tardieus Mobilmachungsplan. Gegen die Sowjetunion, für Aufrechterhaltung des Versailler Systems'." (1).
In diesem Falle waren sich zwar die Vertreter sämtlicher politischer Richtungen in einer Ablehnung des französischen Vorstoßes einig, aber schon aus den angeführten Schlagzeilen ließen sich deutliche Unterschiede im Grad der Ablehnung und ihrer Begründung feststellen.
Dieses Verfahren wurde später noch einmal bei einem rein innenpolitischen Thema angewendet; nämlich im Hinblick auf die Ergebnisse der Reichstagswahl vom 31. Juli 1932, und zwar neben der Wiedergabe ausführlicher Stellungnahmen:
"Das Wahlergebnis in Schlagzeilen.
Hitler an die Macht! Unaufhaltsamer Vormarsch der NSDAP. (Der Angriff)
Die Zwischenentscheidung des 31. Juli. Weiteres Anwachsen der nationalen Bewegung. (Der Tag.)

---

(1) Ztsp. 1932, S. 51

Volksentscheid für nationale Regierung. (Berliner Börsenzeitung)
Nur Rechtsregierung möglich! (Deutsche Allgemeine Zeitung.)
Zwang der Koalition. (Magdeburg.Zeitung)
Keine nationale Mehrheit im Reichstage. (Leipziger Neueste Nachrichten.)
Mehrheit gegen Papen und Diktatur. (Berliner Tageblatt.)
Volksurteil gegen Papen. (Vorwärts.)
Unser Banner siegt! (Volks-Echo)." (1)

Auch diese Zusammenstellung erlaubte es, die je nach politischem Standort unterschiedliche Wertung der Wahlergebnisse aus den Schlagzeilen zu erschließen. Eine Abwandlung dieser Methode bedeutete die Zusammenstellung von Kernsätzen. So waren unter dem Thema "Das Agrarprogramm der Reichsregierung" folgende "Kernsätze" angeführt:
"Maßnahmen, die zu einer Vertarnung der großkapitalistischen Wirtschaftspolitik dienen sollen und die in kürzester Zeit das deutsche Bauerntum restlos vernichten müssen. ('Völkischer Beobachter'.)
Regierung sichert Deutschlands Ernährung aus eigenem Boden. ('Berliner Nachtausgabe')
Die Landwirtschaft steht teilweise doch wieder nur vor Anfängen, die zum Teil noch mit dem deutlichen Charakter der Halbheiten belastet sind. ('Deutsche Tageszeitung')
Die Vorwürfe, daß die Reichsregierung die Landwirtschaft vernachlässige, sind nach diesem Agrarprogramm zweifellos unberechtigt. ('Königsberger Allgemeine Zeitung'.)
Die Reichsregierung geht unbeirrt und folgerichtig den Weg zur Gesundung der deutschen Wirtschaft weiter. ('Hannoverscher Kurier'.)

---

(1) Ztsp. 1932, S. 230

Es erscheint politisch und ökonomisch gleich unzweckmäßig, den Wohlfahrtsstaat bei der Sozialpolitik abzubauen, um ihn bei der Agrarpolitik in gigantischem Ausmaß aufzutürmen. ('Kölnische Zeitung'.)
Nicht vergessen wollen wir..., daß das Grüne Programm für die Siedlung wieder nichts bringt. ('Germania')
Verschuldeten Existenzen soll der Besitz erhalten werden; die Kosten aber zahlt das Volk. ('Vorwärts')
Eine neue Milliardensubvention für die Landwirtschaft, in erster Linie natürlich für die Großagrarier. ('Die Welt am Abend')
Widerspruch zu dem in Münster verkündeten Wirtschaftsprogramm, und wir fürchten, daß die agrarische Seite des Programms die beabsichtigten Wirkungen des Gesamtprogramms auswischt. ('Hamburger Fremdenblatt')"(1).

An diesem Verfahren war vorteilhaft, daß den Lesern eine rasche Übersicht über unterschiedliche Positionen geboten wurde. Die Herausgeber hatten die auch sonst meist gekürzten Zeitungsstimmen noch weiter zusammengestrichen, so daß nur noch je ein Kernsatz übrigblieb, der die jeweilige Haltung treffend und prägnant charakterisierte. Dadurch war den Schülern die Mühe erspart, sich über die wesentliche Aussage eines Zeitungsartikels klar zu werden. Man konnte sogleich inhaltlich diskutieren.
Die Grenzen zwischen der Wiedergabe von Zeitungsstimmen, die auf Grund des beschränkten Raumes, der jeweils zur Verfügung stand, auch meist gekürzt waren, und der Anführung von Kernsätzen, lassen sich jedoch nicht genau bestimmen.

Als Beispiel für solche Themen, bei denen nicht die unterschiedlichen parteipolitischen Richtungen der Zeitungen im Vordergrund des Interesses standen, sondern die möglichst umfassende Information über ein bestimmtes Ereignis, soll hier die Darstellung der russisch-japanischen Spannung dienen (2).

---

(1) Ztsp. 1932, S. 296, 297

Dabei wurden zwar auch Zeitungsstimmen als Quellentexte herangezogen, sie hatten jedoch überwiegend informierenden Charakter und ergänzten einander. Bei diesem Vorgehen war es nicht notwendig, jede politische Richtung zu Wort kommen zu lassen. Die Darstellungen der deutschen Zeitungen wurden durch eine englische und eine französische Stimme ergänzt. Im Gegensatz zum Aufbau der meisten übrigen Themenbereiche war dieser Artikel durch Überschriften eindeutig gegliedert:

- Ausblick. ("Berliner Börsenzeitung" vom 14. April 1932)
- Russische Feststellungen. ("Kölnische Zeitung" vom 19. April 1932)
- Die japanische Gegendarstellung. ("Kölnische Zeitung vom 19. April 1932)
- Die Lage an der russisch-mandschurischen Grenze. ("Daily Telegraph" vom 21. April 1932)
- Eine Rede Molotoffs. ("Frankfurter Zeitung" vom 22. April 1932)
- Eine Erklärung des japanischen Kriegsministers Sadno Araki. ("Petit Parisien" vom 24. April 1932)
- Eine chinesische Erklärung. ("Germania" vom 26. April 1932)
- "Der Vorwärts" vom 26. April 1932.
- Aus dem Aufruf der Kommunistischen Internationale zum 1. Mai 1932. ("Rote Fahne" vom 27. April 1932)
- Ein Armeebefehl Woroschilows.

Trotz Berücksichtigung sowjetrussischer und japanischer Stimmen überwogen antijapanische Stellungnahmen.

Lediglich sachliche Informationen auf der Grundlage

---

(2) Ztsp. 1932, S. 140-142
Dieses Vorgehen der Redaktion war auf die mangelhafte Quellenlage zurückzuführen. In diesem Sinne hieß es in der Einführung: "(Da die Presse während der letzten Monate nur gelegentlich und in einzelnen Organen zu der Verschärfung der russisch-japanischen Beziehungen Stellung nahm, beschränken wir uns ohne Rücksicht auf ihre politische Haltung auf die Wiedergabe einiger Berichte, die die Entwicklung kennzeichnen)", S. 140

von Dokumentenauszügen lieferte das Kapitel "Vor der Weltabrüstungskonferenz" (1). Darin wurden einige, in diesem Zusammenhang relevante, Artikel aus der Völkerbundssatzung, dem Versailler Vertrag, dem Locarno- und Kelloggpakt zitiert. Hinzu kam der Art. 53 des Konventionsentwurfs der Vorbereitenden Abrüstungskommission, das Ergebnis einer internationalen Umfrage über die Aufgaben der Abrüstungskonferenz und eine Kartenskizze, die die militärische Einkreisung Deutschlands veranschaulichte.
Ebenfalls Informationsmaterial bot das Kapitel "Reparationen oder Tribute!" (2). Dort war je eine Erklärung von Ministerialdirektor Dr.Brecht über die deutsche Binnenschuld und eine Aufstellung und Kommentierung nach W.T.B. (29.1.1932) über die deutschen Zahlungen wiedergegeben.

- Informationen und Vorbemerkungen zu den einzelnen Themen

Bis auf wenige Ausnahmen war den Zeitungsstimmen, den Agenturberichten, Auszügen aus amtlichen Dokumenten oder Politiker-Stellungnahmen eine von der Redaktion des "Zeitspiegel" verfaßte Einführung in den jeweiligen Themenbereich vorangestellt.
Dieser besondere Abschnitt war vom Quellenteil durch kleinere Schrifttypen und meist durch entsprechende Überschriften unterschieden. Darin wurde angestrebt, möglichst objektiv in die Problematik einzuführen (3). Je nach Beschaffenheit der Thematik wählte man unterschiedliche Verfahren. Hauptanliegen dieses Vorspanns

(1) Ztsp. 1932, S. 26 ff.
(2) Ztsp. 1932, S. 57 ff.
(3) So schrieb auch Dr.Hartig in einem Brief an den Verfasser vom 22.9.75.

war, Informationen zu vermitteln, die es dem Leser erlaubten, die daran anschließenden z.T. gegensätzlichen Äußerungen im größeren Zusammenhang zu sehen, historische, wirtschaftliche, politische und verfassungsrechtliche Bedingungen kennenzulernen und in die Bewertung von meist einseitigen Stellungnahmen mit einzubeziehen. Im einzelnen ließen sich für den Jahrgang 1932 des "Zeitspiegel" folgende, wiederholt auftretende Arten der Vorinformation unterscheiden:

- Skizze der Entwicklung eines Problems in den letzten Jahren (1).
- Hinweis auf Zusammenhänge mit anderen Bereichen, Problemen und auf offene Fragen (2).
- Hinweis auf zu beachtende Verfassungs- und Vertragsbestimmungen (3).
- Aufzählung bestimmter Motive der Handelnden (4).
- Geographische und statistische Informationen (5).
- Hinweise auf historische Entwicklungslinien (6).
- Information über unterschiedliche Einschätzungen bestimmter Sachverhalte durch Beteiligte (7).
- Ausführliche Zitate aus Stellungnahmen und Dokumenten (8).
- Wiedergabe von Wahlergebnissen (9).
- Lebensläufe (10).

In zahlreichen Fällen fand eine Ergänzung des Einführungstextes durch Schaubilder, wie Kartenskizzen, Tabellen und Diagrammen statt (11).

---

(1) Z.B. im Ztsp. 1932, S. 9
(2) Ebenda,
(3) Ebenda, S. 18
(4) Ebenda, S. 26 f.
(5) Ebenda, S. 55, 198
(6) Ebenda, S. 59
(7) Ebenda, S. 57
(8) Ebenda, S. 76, 184
(9) Ebenda, S. 82
(10) Ebenda, S. 89, 240, 257
(11) Ebenda, S. 21, 41, 72, 87, 101, 114, 122, 130, 134, 148, 151, 178, 184, 200, 214, 230, 253, 265, 270, 295, 314, 342, 345, 348, 353, 366, 381

Bei Themen, die wiederholt im "Zeitspiegel" behandelt wurden, waren entsprechende Verweise vorhanden. Vereinzelt bot die Einleitung eine unmittelbare Hinführung zu den wiedergegebenen Texten (1).
Ergänzt wurden diese Ausführungen in fast allen Fällen durch Literaturangaben zu den entsprechenden Problemen. Diese zusätzlichen Hinweise waren sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler zu verwenden. Zweimal bestand das gesamte Kapitel lediglich aus einem Schaubild und diente nur der Information (2).

- Schaubilder, Karten und Tabellen

Zur besseren Veranschaulichung geographischer, politischer und wirtschaftlicher Sachverhalte und Zusammenhänge enthielt der "Zeitspiegel" zahlreiche Schaubilder. Eine solche Art der Veranschaulichung für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung war während des Bestehens der Weimarer Republik vor allem von der RfH in ihrer Zeitschrift "Der Heimatdienst" und vom "Deutschen Lichtbilddienst" gefördert worden.

Mit Hilfe von bildlichen Darstellungen gelang es, mehr oder weniger komplizierte Sachverhalte anschaulich wiederzugeben. Im Rahmen arbeitsunterrichtlicher Bestrebungen boten die unterschiedlichen Arten der bildlichen Darstellung Gelegenheit zur Beschreibung, Auswertung und Interpretation durch die Schüler. So war es möglich, komplexe Zusammenhänge zu verdeutlichen. Da auch in der Tagespresse, in Zeitschriften und Büchern hin und wieder diese Form der Darstellung gewählt wurde, war es zudem wichtig, die Schüler zum rechten Gebrauch dieser Informationsträger anzuleiten.

---

(1) Ebenda, S. 23
(2) Ebenda, S. 43, 55

Im "Zeitspiegel" des Jahrgangs 1932 tauchten Schaubilder sowohl im einleitenden Text zu den einzelnen Themenbereichen als auch bei den zitierten Zeitungsstimmen auf. Im einzelnen handelte es sich um thematische Kartenskizzen (1), Kurven- (2), Säulen- (3), Kreis-Diagramme (4) und um schematische Darstellungen von bestimmten Vorgängen oder Zusammenhängen (5).
Am häufigsten wurden mit Hilfe sämtlicher Arten von Schaubildern wirtschaftliche Verhältnisse verdeutlicht. Das Gleiche galt für Wahlergebnisse ggf. die regionale Verteilung und die Sitzverteilungen im Parlament.
Die thematischen Kartenskizzen zeigten darüber hinaus militärische, strategische, geopolitische und politische Verhältnisse, die Mitgliedstaaten des Völkerbundes, des Britischen Weltreiches und die Verteilung der deutschen Volksgruppen in Europa.
Nur in einzelnen Fällen war die Quelle der Diagramme und Karten mitgeteilt. Es liegt demnach die Vermutung nahe, daß sie entweder vom Herausgeberteam entworfen wurden, zumindest soweit sie zur Vorinformation gehörten oder aber dem "Heimatdienst" entnommen waren. Diejenigen Schaubilder, die bei den Pressestimmen auftauchten, können auch aus den jeweiligen Zeitungen stammen.

---

(1) Ztsp. Jg. 1932, S. 28, 29, 54, 55, 56, 75, 78, 87, 101, 114, 148, 253, 270, 271, 314, 353

(2) Ebenda, S. 6, 7, 9, 43, 72, 122, 178, 214, 295, 342, 345, 348

(3) Ebenda, S. 114, 130, 184, 186, 200, 201, 206, 208, 231, 256, 265, 295

(4) Ebenda, S. 134, 151, 214, 230, 256, 342, 381

(5) Ebenda, S. 21, 41, 72, 130, 366

4.10.2.2. Übersichten zur Zeitgeschichte

Beginnend mit dem Heft 2 des Jahrgangs 1932 enthielten, bis auf Heft 9, alle einen gesonderten Abschnitt mit der Überschrift "Zeitgeschichte" (1). Dort wurden chronologisch unter den Daten der vergangenen 14 Tage stichwortartig Ereignisse aus den Bereichen der Wirtschaft, des Sozialwesens, der Arbeitsmarktlage, der inneren und äußeren Politik des Deutschen Reiches und ausländischer Staaten wiedergegeben. Hinzu traten vereinzelte Nachrichten über den Tod bedeutender Persönlichkeiten und über Naturkatastrophen.
Um die Vielfalt der Nachrichten und die Art der Darstellung zu dokumentieren, wird im folgenden das entsprechende Kapitel aus Heft 23 des "Zeitspiegel" zitiert:

"16. Nov.: Verhandlungen des Reichskanzlers von Papen mit den Vertretern der Zentrumspartei über die Klärung der innenpolitischen Lage verlaufen ergebnislos.
17. Nov.: Das Reichskabinett von Papen tritt zurück und wird vom Reichspräsidenten von Hindenburg mit der Weiterführung der Geschäfte beauftragt. - Vor dem Büro der Abrüstungskonferenz legt der englische Außenminister Sir John Simon den britischen Standpunkt zur deutschen Gleichberechtigungsforderung dar.
18. Nov.: Der Reichspräsident regelt durch Notverordnung die Kompetenzfrage im Reich-Preußen-Konflikt.
19. Nov.: Reichspräsident von Hindenburg setzt die am 18. November begonnenen Besprechungen mit den Parteiführern durch den Empfang Adolf Hitlers fort. - In Salzburg findet eine Zusammenkunft von Vertretern der Bayrischen Volkspartei und der Christlich-Sozialen Partei Österreichs statt, an der u.a. der bayrische Ministerpräsident Dr.Held, der österreichische Bundeskanzler Dollfuß und der Heeresminister Vaugoin teilnehmen.

(1) Ebenda, S. 32, 48, 63, 79, 96, 110, 143, 157, 176, 190, 209, 227, 241, 260, 275, 292, 306, 320, 337, 355, 370, 385

21. Nov.: Der Reichspräsident von Hindenburg beauftragt bei einem zweiten Empfang Adolf Hitler mit der Feststellung, 'ob und unter welchen Bedingungen eine von ihm geführte Regierung eine sichere arbeitsfähige Mehrheit mit einheitlichem Arbeitsprogramm im Reichstag finden würde'. - In drei neuen Konfliktsfällen zwischen Danzig und Polen entscheidet der neue Oberkommissar Rosting im wesentlichen zugunsten Danzigs. - In Genf beginnen Einzelbesprechungen über die deutsche Gleichberechtigungsforderung zwischen dem deutschen Außenminister Freiherrn von Neurath, dem englischen Außenminister Sir John Simon und dem amerikanischen Vertreter Norman Davis. - In Genf beginnt eine außerordentliche Ratssitzung (69. Tagung) mit der Behandlung des Lytton-Berichts.
22. Nov.: Die Zahl der Arbeitslosen betrug nach amtlicher Zählung am 15. November 5 265 000(Zugang 156 000); die Zahl der Notstandsarbeiter betrug rund 90 000.
23. Nov.: Der amerikanische Präsident Hoover weist die englische und französische Forderung nach einem Moratorium für die Kriegsschuldenzahlungen zurück.
24. Nov.: Die zwischen dem Reichspräsidenten von Hindenburg und dem Staatssekretär Meißner einerseits, Adolf Hitler andererseits geführten Verhandlungen über die Regierungsbildung unter Führung der NSDAP. endigen ergebnislos. - Der preußische Staatsrat beschließt, zur Klärung des Reich-Preußen-Konflikts eine neue Klage beim Staatsgerichtshof einzuleiten. - Der rumänische Außenminister Titulescu teilt den Abbruch der rumänisch-russischen Verhandlungen über einen Nichtangriffspakt mit.
25. Nov.: Der Zentrumsführer Prälat Kaas verhandelt im Auftrag des Reichspräsidenten ergebnislos mit den Parteiführern der Rechten. - Der Reichstagspräsident Göring beruft den neuen Reichstag zum 6. Dezember ein.
26. Nov.: In direkten Verhandlungen kommt unter dem Vorsitz des Oberkommissars Rosting eine Beilegung des

Konflikts zwischen Danzig und Polen in der Währungsfrage zustande. - Der englische König ernennt zum Generalgouverneur in Irland den Iren Donal Buckley, einen Freund de Valeras.
27. Nov.: Der polnisch-russische Nichtangriffspakt und das Vergleichsabkommen werden in Warschau ratifiziert.
28. Nov.: Der Völkerbundsrat überweist die Behandlung des Mandschurei-Konflikts an eine außerordentliche Vollversammlung des Völkerbundes.
29. Nov.: In Paris wird der französisch-russische Nichtangriffspakt unterzeichnet." (1).

Derartige Überblicke über wichtige Ereignisse der letzten zwei Wochen ermöglichten es dem Leser, sich schnell und zusammenfassend zu informieren. Im Rahmen sämtlicher Hefte des "Zeitspiegel" ergab sich so nach und nach ein knapper Jahresüberblick, der auch noch in späteren Jahren rasch über wichtige Ereignisse zu einer bestimmten Zeit informieren konnte.
Speziell auf den Text des "Zeitspiegel" bezogen, bot die Rubrik "Zeitgeschichte" eine Ergänzung zu den wenigen ausführlicher dargestellten Problemen. Aufgrund der durch sie vermittelten Informationen war eine genaue zeitliche Fixierung der durch die Zeitungsstimmen wiedergegebenen Ereignisse und Zustände möglich. Darüber hinaus konnte die Kenntnis zeitlich und räumlich benachbarter Geschehen für die Einordnung und Interpretation der umfassender dargestellten Sachverhalte wertvoll sein.

---

(1) Ebenda, S. 370
Heft 23 erschien am 3.12.1932.

4.10.2.3. Buchbesprechungen

Unter der Überschrift "Das politische Buch" bot der "Zeitspiegel" Buchbesprechungen. Lediglich in den Heften 9, 11 und 18 fehlte diese Rubrik (1). Die Bücher wurden jeweils kurz inhaltlich gekennzeichnet. Eine kritische Bewertung vermied man bewußt (2). Die besprochenen Bücher beschäftigten sich mit politischen, zeitgeschichtlichen, verfassungsrechtlichen, zeitungskundlichen, wirtschaftlichen und teilweise philosophischen Problemen. Eindeutig pädagogisch geprägte Werke zur Staatsbürgerkunde wurden dort nicht besprochen.
Diese Rubrik vermittelte dem politisch Interessierten einen Überblick über Neuerscheinungen auf den verschiedenen Gebieten der Politik.

4.10.2.4. Zeitungskunde

Eine wichtige Rolle bei der Konzeption des "Zeitspiegel" spielte die kritische Zeitungskunde; Sie sollte es den Lesern ermöglichen, sowohl die im "Zeitspiegel" wiedergegebenen Stimmen als auch die eigene Zeitung kritisch zu lesen und zu bewerten. Diesem Anliegen diente ein spezieller "Zeitungskundlicher Teil", der in jeder Nummer der Zeitschrift vorhanden war. Dies Kapitel gestaltete der jeweilige zeitungskundliche Fachmann, der vom Deutschen Institut für Zeitungskunde in Berlin kam. Für die Jahrgänge 1932 und 1933 war dies Hans A.Münster.

---

(1) Buchbesprechungen im Ztsp. 1932, S. 16, 32, 48, 64, 79 f., 96, 110 ff., 144, 159 f., 190 ff., 209 ff., 228, 242 ff., 260, 276, 307 f., 322 ff., 339 f., 355 f., 370 ff., 386 ff.

(2) Darauf wurde ausdrücklich hingewiesen.

Zum Ziel dieses "Zeitungskundlichen Teils" hieß es: "Aber das ist gewiß: der Einfluß der Zeitungen auf das private und öffentliche Leben ist gewaltig angewachsen. Deshalb ist es für den Zeitungsleser von heute noch notwendiger und zugleich noch schwieriger, kritisch und mit Nutzen Zeitungen zu lesen, als für seinen Vorfahren von anno dazumal.
Es genügt nicht mehr, daß er die notwendigsten Begriffe und Ausdrücke kennt, die in Zeitungen vorkommen. Er muß die Zeitungen selbst kennen. Er muß wissen, unter welchen geistigen, wirtschaftlichen, technischen und rechtlichen Voraussetzungen Zeitungen entstehen, welche Möglichkeiten den Zeitungen innewohnen und welchen Bindungen sie unterworfen sind.
Nur dann, wenn der Zeitungsleser bestimmte Kenntnisse vom Zeitungswesen hat, kann er die Quelle aus der er schöpft, richtig einschätzen. Was für jede Quellenbenutzung gilt, das gilt auch für die Benutzung der Quelle Zeitung: Quellenkunde ist die Voraussetzung der Quellenbenutzung! - Die Aufgabe des 'Zeitungskundlichen Teils' des 'Zeitspiegels' soll es sein, diese Voraussetzung zu schaffen" (1). Bemerkenswert war die Angabe von eindeutigen Zielen - heute (70er Jahre) würde man von "Lernzielen" sprechen, die jedem der "Zeitungskundlichen Teile" vorangestellt waren. Ihre Zusammenstellung ermöglicht einen raschen Überblick über die Hauptinhalte und läßt Rückschlüsse auf die Intentionen bei der Gestaltung dieser Teile zu.
In der Reihenfolge der Hefte des Jahrgangs 1932 wurden folgende Ziele genannt:

- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, welcher Parteirichtung oder Partei eine Zeitung angehört".(S.15)
- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, wie die Beziehungen der einzelnen Parteien zu ihrer Presse sind." (S. 31)

---

(1) Ztsp. 1932, S. 15

- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, daß internationale Verflechtungen im Nachrichtenwesen bestehen." (S. 46, 62)
- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, daß Zeitschriften ganz anderen Herstellungs-Voraussetzungen unterliegen als Zeitungen". (S. 78)
- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, für welche Kandidaten die deutschen Tageszeitungen im ersten Wahlgang der Reichspräsidentenwahl 1932 eingetreten sind". (S. 95)
- "Publizistische Mittel und Methoden in Wahlzeiten. (Die Tageszeitung und ihre Konkurrenten.)" (S. 128)
- "Der kritische-Zeitungsleser muß wissen, was unter 'Auflage' einer Zeitung zu verstehen ist." (S. 142)
- "Die Wiedergabe des Wortlautes der Regierungserklärung in den Zeitungen". (S. 175)
- "Der Zeitungsleser muß die Pressebestimmungen der neuen Notverordnung kennen." (S. 189)
- "Neue Zahlen und Angaben über die deutschen Zeitungen". (S. 208)
- "Die politischen Richtungen der deutschen Zeitungen." (S. 227)
- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, wie Parlamentsberichte entstehen. (Amtliche und Pressebericht-erstattung.)" (S. 259)
- "Der Zeitungsleser muß die Organisation der Reichs-Pressepolitik kennen. (Die Presseabteilung der Reichsregierung und der 'Reichspressechef'.)" (S. 274)
- "Der kritische Zeitungsleser muß über die Zeitungsaufmachung und ihre Wirkung Bescheid wissen". (S.321)
- "Der deutsche Zeitungsleser muß das Notwendigste über das Zeitungswesen der USA. wissen." (S. 338)
- "Der kritische Zeitungsleser muß wissen, welche Rolle der Leser für die Zeitung spielt." (S. 354)
- "Der deutsche Zeitungsleser muß das Notwendigste über die Presse Italiens und Rußlands wissen." (S. 369)
- "Der kritische Zeitungsleser muß einige Bücher über das Zeitungswesen kennen." (S. 385)

Dabei handelte es sich um die Kenntnisvermittlung allgemeiner Sachverhalte über die Zeitungen, ihre Abhängigkeiten von verschiedenen Faktoren und Bedingungen. Darüber hinaus fand in den zeitungskundlichen Teilen häufig eine Konkretisierung statt, die es dem Leser ermöglichte, die Aussagen der Zeitungen in speziellen Situationen einzuordnen. Neben den Verhältnissen des deutschen Pressewesens wurde hin und wieder auch auf die andersartigen Gegebenheiten im Ausland hingewiesen. Durch den gesamten Jahrgang 1932 zogen sich Tabellen, die Auskunft über die im Hauptteil verwendeten Zeitungen, Zeitschriften und Presseagenturen gaben. Diese Übersichten enthielten folgende Rubriken: Name der Zeitung / Verlag / Richtung / Parteibindung.
Diese Aufstellung vermochte zwar eine Hilfe für die Einordnung und Bewertung der Pressestimmen zu geben, hatte jedoch auch ihre Grenzen. Parteibindungen wurden nur bei eindeutigen Parteiblättern angegeben. Etwa beim "Angriff" (NSDAP), der "Germania" (Z), der "Roten Fahne" (KPD), dem "Vorwärts" (SPD). Sonst begnügte man sich mit nur schwer abzugrenzenden Richtungsangaben wie "Demokratisch", "nationalsozial", "bürgerlich", "national-demokratisch" u.s.w.
Dieser Mangel war auch den Herausgebern des "Zeitspiegel" bewußt, lag aber in der besonderen Art des deutschen Zeitungswesens begründet (1).
Man unterschied zwar zwischen "Parteipresse im engeren Sinne", die abhängig von einer bestimmten Partei war, und "einer Parteirichtungspresse, die unabhängig von der Partei deren Grundrichtung vertritt" (2), konnte aber gerade bei der zweiten Gruppe den Grad der Unabhängigkeit nicht genau festlegen.

---

(1) So hieß es: "Grad und Gepräge der Parteiabhängigkeit der deutschen Zeitungen lassen sich nicht überall mit Sicherheit feststellen."
Ztsp. 1932, S. 31

(2) Ebenda

Den Parteien waren unterschiedliche Einflußmöglichkeiten gegeben. Dazu gehörten: personelle und wirtschaftliche Verflechtungen, die Herausgabe eigener Pressedienste und die Vereinigung von Redakteuren (1). Ein weiterer Mangel dieser Tabellen war, daß darin keine Angaben über die Qualität der Blätter enthalten waren; denn es bedeutet einen großen Unterschied, ob eine bestimmte Nachricht in einem Organ der Boulevard-Presse, in einer Lokalzeitung oder einer angesehenen "seriösen" überregionalen Zeitung erscheint. Trotz dieser Einschränkungen waren die Aufstellungen eine Hilfe für den Zeitungsleser.

Unter der Zielsetzung, einen kritischen Zeitungsleser zu erziehen, traten kurze Abhandlungen über wichtige, die Presse beeinflussende Faktoren des Zeitungswesens hinzu. So wurde auf die verschiedenen Möglichkeiten und Grade der Parteiabhängigkeit hingewiesen (2). Zum Verständnis der Nachrichtengewinnung, Auswahl und Verbreitung war es wichtig, Kenntnisse über die internationalen und nationalen Nachrichtenbüros, über Absprachen und Verflechtungen zu besitzen (3). Da oft bestimmte eigene Interessen eine Rolle spielten, müßten auch Auslandsnachrichten mit besonderer Vorsicht benutzt werden.
An einem aktuellen Beispiel, der Reichspräsidentenwahl 1932, wurden die politischen Richtungen bestimmter Zeitungen konkret gezeigt (4). Andererseits sollte die Macht der Zeitungen, gerade bei Wahlkämpfen nicht überbewertet werden; denn "im Wahlkampf wird um Augenblicksstimmungen von Massen geworben, weniger um langanhaltende Überzeugungen einzelner Persönlichkeiten" (5).

---

(1) Ebenda
(2) Ebenda, S. 31
(3) Ebenda, S. 46 f., 62 f.
(4) Ebenda, S. 95
(5) Ebenda, S. 128

Man diskutierte über die unterschiedlichen Arten, mit denen man über die Auflage einer Zeitung Auskunft gab und über deren jeweiligen Aussagewert für die Bedeutung der Zeitung (1).
Am Beispiel einer Regierungserklärung wurde gezeigt, wie bestimmte Herstellungsbedingungen geschickt ausgenutzt werden konnten. So gab die neue Regierung von Papen ihre Erklärung nicht vor dem Parlament ab, sondern ließ sie durch Presse und Rundfunk am 4. Juni 1932 veröffentlichen. Um zu gewährleisten, daß der gesamte Wortlaut abgedruckt werde, war der Umfang begrenzt. Ferner wurde die Erklärung den Zeitungen erst kurz vor Redaktionsschluß der Abendblätter (13 Uhr) zugeleitet, so daß sie nicht mehr ausführlich kommentiert werden konnte.
Allerdings war die Aufmachung in den einzelnen Zeitungen verschieden. Dadurch konnte, mit relativ wenig Aufwand, eine der jeweiligen politischen Richtung entsprechende Wirkung erzielt werden (2).
Für die Bewertung von Parlamentsberichten war es notwendig, über ihre Entstehung und über den Weg vom Parlament bis zum gedruckten Zeitungstext informiert zu sein. Der Hauptmangel sei dabei in der notwendigen Auswahl und Umfangbeschränkung zu sehen. Bereits auf dem Wege zu den Redaktionen fänden Überarbeitungen statt. Diese Texte würden dann in der Redaktion noch weiter verändert. Dabei spielten Faktoren wie der zur Verfügung stehende Raum, die Bearbeitungszeit, das Leserniveau und die politische oder weltanschauliche Richtung des Blattes eine Rolle (3).
Als bedeutsam für innenpolitische Nachrichten wurde die Organisation der Reichs-Pressepolitik herausgestellt. Sie wurde in einem der zeitungskundlichen Teile ausführlich behandelt (4).

---

(1) Ebenda, S. 142 f.
(2) Ebenda, S. 175 f. Dort befinden sich auch Beispiele für die unterschiedliche Aufmachung.
(3) Ebenda, S. 259
(4) Ebenda, S. 274 f.

Auf die Bedeutung der Aufmachung einer Zeitung war bereits am Beispiel der Regierungserklärung vom 4. Juni 1932 hingewiesen worden. Die verschiedenen technischen Möglichkeiten und die Fachausdrücke wurden mit Hilfe einiger Beispiele veranschaulicht. Dabei beschränkte man sich jedoch entgegen dem Lernziel auf den technischen Aspekt und ging auf die Wirkungen nicht ein. Da das Thema jedoch durch die Überschrift gestellt war, bot sich eine entsprechende Erörterung z.B. im Unterricht an (1).
In ausgesprochen pädagogischer Absicht stellte ein weiterer Beitrag die Bedeutung des Lesers heraus (2). Da der Leser direkt und indirekt der wichtigste wirtschaftliche Faktor für eine Zeitung sei, auf dessen Wünsche die Redakteure und Verleger eingehen müßten, sei der Leser teilweise mitverantwortlich für die Gestaltung der Zeitung. Um fundierte Kritik äußern zu können, bedürfe es jedoch entsprechender Kenntnisse. Diese zu vermitteln war das Ziel des Zeitungskundlichen Teils des "Zeitspiegel". Zwecks weitergehender Information über das Zeitungswesen war im letzten Heft des Jahrgangs 1932 wichtige Literatur zu diesen Problemen angegeben (3).
Auf rechtliche Begrenzungen wurde im Zeitspiegel Nr. 12/1932 hingewiesen. Neben einigen älteren Bestimmungen des Gesetzgebers teilte man die Pressebestimmungen der neuen Notverordnung vom 14. Juni 1932 mit, die die Zeitungen bestimmten Beschränkungen unterwarfen (4).
Da im "Zeitspiegel" hin und wieder auch ausländische Zeitungen zitiert wurden, war es zum Verständnis und zur Einordnung dieser Stellungnahmen wichtig, auch über die andersartigen Verhältnisse des Zeitungswesens der betreffenden Staaten Bescheid zu wissen. So ging man auf die USA (5), Italien und Rußland (6) ein.

---

(1) Ebenda, S. 321 f.
(2) Ebenda, S. 354
(3) Ebenda, S. 385 f.
(4) Ebenda, S. 189 f.
(5) Ebenda, S. 338
(6) Ebenda, S. 369

4.10.3. Die Entwicklung der Zeitschrift seit 1933

Die Zeitschrift "Der Zeitspiegel" erschien auch noch nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten. Der formale Aufbau und das äußere Erscheinungsbild blieben erhalten. Auch im Jahrgang 1933 waren Auszüge aus Dokumenten, Politikerstellungnahmen und Stimmen in- und ausländischer Zeitungen zu Themen der Innen-, Außen-, Sozial- und Wirtschaftspolitik des Deutschen Reiches und der internationalen Beziehungen wiedergegeben. Berücksichtigt man die Anzahl der im gesamten Jahrgang herangezogenen Pressestimmen, so ergibt sich ein breites Spektrum mit 92 reichsdeutschen, 13 österreichischen und sonstigen auslanddeutschen und 91 ausländischen Organen.
Zumindest äußerlich konnte 1933 die Konzeption einer möglichst breit angelegten Information durchgehalten werden.
Bei näherer Betrachtung werden jedoch die Auswirkungen der nationalsozialistischen Gleichschaltungsmaßnahmen deutlich.
Auffällig sind zunächst die Veränderungen im Impressum der Zeitschrift. Sie lassen sich vom Zeitpunkt her in etwa bedeutsamen innenpolitischen Veränderungen zuordnen.
Ab Heft 7 (2. April 1933) sind die Namen von Dr.Sigmund Neumann für die DHfP und Hans A.Münster für das Deutsche Institut für Zeitungskunde nicht mehr aufgeführt. Die Schriftleitung war von Hartig an Münster übergegangen (1). Im Heft 9 (7.5.1933) fielen dann die Hinweise auf die beteiligten Institutionen weg (2). Eine Ausgabe später (Nr. 10, 21.5.1933) war bei den Herausgebern Dr.Paul Hartig hinter Dr.Walther Gehl gerückt worden (3). Ab Nr. 13 (2.7.1933) hieß es dann

(1) Ztsp. 1933, S. 101
(2) Ebenda, S. 133
(3) Ebenda, S. 149

lediglich noch: "Der Zeitspiegel. Halbmonatsschrift für politische Bildung. Herausgegeben von Dr.Walther Gehl und Dr.Johann Strunz. Zuschriften für die Schriftleitung an Dr.Hans A.Münster, Berlin-Weidmannslust, Kurhausstr. 48" (1).
Der Sozialdemokrat Hartig wurde aus dem Herausgeberteam herausgedrängt. Dessen ungeachtet arbeitete er auch weiterhin, nun inoffiziell, mit (2). Dagegen stieg, zumindest formal, der Einfluß des Nationalsozialisten Münster (3).
Ein weiteres Indiz für eine äußerliche Abwendung vom "liberalistischen" Prinzip der Überparteilichkeit war das Fehlen eines derartigen Hinweises unter der Rubrik "Das politische Buch" ab Heft 9 (7.5.1933) (4).
Aufgrund der besonderen Konzeption des "Zeitspiegel" war er gleich zweifach durch die Maßnahmen der nationalsozialistischen Regierung gegen die Presse beeinflußt. Zum einen war die deutsche Zeitungslandschaft äußerlich durch Gleichschaltung, Aufsicht und verstärkte Lenkung dezimiert und vereinheitlicht worden (5), so daß das kontradiktorische Verfahren nur noch bedingt realisierbar war. Zum anderen unterlag auch der "Zeitspiegel" den neuen, unter Hitler erlassenen, Pressegesetzen.
Es wird näher zu untersuchen sein, inwieweit im Jahre 1933 noch eine breitangelegte, kontradiktorische Unterrichtung des Lesers gelang. Auffällig ist, daß man bei der Verwendung der ausländischen Pressestimmen sehr behutsam vorging. Zu innerdeutschen Problemen waren nur ganz vereinzelt ausländische Pressestimmen

---

(1) Ebenda, S. 197

(2) Dr.Hartig in einem Brief an den Verfasser vom 22.9. 1975. Noch 1940 gaben Dr.P.Hartig und Dr.W.Schnabel (der damalige offizielle Schriftleiter) eine "Zeitspiegel-Schriftenreihe" heraus. Anzeige im Ztsp. 1940, S. 132

(3) Münster war seit Heft 1/1932 als Verantwortlicher für den gesamten Inhalt geführt worden. Zu Münsters Beitritt zur NSDAP siehe: Personalbogen von Hans A.Münster in: BA Koblenz, R 21, Nr. 406

(4) Ztsp. 1933, S. 146

im Hauptteil zitiert (1). Auf die indirekte Verwendung kritischer Äußerungen des Auslandes wird noch eingegangen. Bei den herangezogenen deutschen Presseorganen läßt sich durch Analyse des Hauptteils die wachsende äußere und innere Gleichschaltung ablesen. Die mögliche Argumentationsbreite erfuhr eine zunehmende Einengung. Ab Heft 5 (5.3.1933) tauchten linke Pressestimmen nicht mehr auf (2). Dennoch konnten in den folgenden Nummern noch kritische Stimmen gegen bestimmte Ziele und Maßnahmen der Nationalsozialisten festgestellt werden.
So wurde aus der "Rhein-Mainischen Volkszeitung" vom 3. März 1933 noch zitiert: "... Jener holländische Attentäter hat den deutschen Reichstag gerade in dem Augenblick angesteckt, als er seine Funktion verlor. Der neue Reichstag...wird kein Parlament sein, sondern er wird eine vollzogene Tatsache zu akklamieren haben. Das hat mit Bismarcks Reichstag, dem Reichstag der Weimarer Verfassung nicht mehr viel zu tun - dieser Reichstag ist zu Ende. Das will - symbolisch gesprochen - die brennende Kuppel des Wallotbaus bedeuten" (3). Dieser Abschnitt enthält zwar keine direkte Wertung der Ereignisse, da jedoch auch Bismarcks Reichstag zum Vergleich herangezogen wurde, kann daraus eine Mißbilligung der politischen Entwicklung in bezug auf die Befugnisse des Parlaments geschlossen werden.
Zum Ermächtigungsgesetz, welches dann am 23.3.1933 verabschiedet wurde, wies die "Vossische Zeitung" (21.3. 1933) auf die Einmaligkeit dieses Vorganges hin, da

---

(5) Koszyk,K., Deutsche Presse, Teil III (1972)
Abel, K.D., Presselenkung (1968)
Hagemann, W., Publizistik (1948)

- - - - - -

(1) Ztsp. 1933, S. 39, 90, 120 f., 160 ff., 268 f., 344 f.

(2) Linke Presseorgane waren bereits vorher verboten worden. Siehe: Ztsp. 1933, S. 13 f., 62 f., 129
Koszyk,K., Deutsche Presse, Teil III (1972), S. 355ff.

(3) Ztsp. 1933, S. 102

es praktisch zeitlich unbeschränkt war (1). Zur Gleichschaltung der deutschen Länder war u.a. der "Bayerische Kurier" vom 10.4.1933 zitiert. Es hieß dort: "Die Reichsregierung kann nicht erwarten, daß wir, die wir aus bayerischen und aus deutschen Gründen grundsätzlich nicht nur für die Erhaltung des Föderativsystems im Reich, sondern für seine Verstärkung eingetreten sind, uns nun plötzlich für die Entscheidungen begeistern, die bewußt dem deutschen Föderativstaat ein Ende bereiten und damit auch in Zukunft eine bayerische Eigenstaatlichkeit illusorisch machen..." (2). Kritik an zu weitgehenden Gleichschaltungsmaßnahmen übte auch die "Deutsche Allgemeine Zeitung" vom 5. April 1933: "...Es wäre ein großer Fehler, nun das Verbandswesen zu schematisieren und einheitlich von oben leiten zu wollen. Die ständige Fühlungnahme mit dem wirtschaftenden Menschen und seinen Sorgen, auf die Hitler und Goebbels mit Recht so großen Wert legen, kann nur gelingen, wenn genügend Freiheit herrscht, die zur Mitarbeit und zur Hervorbringung neuer Gedanken von unten herauf anspornt" (3). Ähnlich kritische Stimmen erhoben sich auch gegen die Gleichschaltung der Gewerkschaften. Z.T. wurde dabei mit nationalsozialistischem Vokabular argumentiert. So schrieb die "Deutsche Allgemeine Zeitung" am 12.4.: "Der Begriff 'Einheitsgewerkschaft' will uns nicht recht gefallen. Er mutet uns undeutsch, als blutleere Konstruktion an, etwa ebenso wie der Begriff des Einheitsstaates, der Einheitskleidung usw. Die ungeheure lebendige Fülle deutscher Kultur und Wirtschaft läßt sich in kein Schema pressen. Das gilt auch für den berufsständischen Aufbau... Jeder Berufsstand in Deutschland muß ohne jedes Schema die ihm angemessene Form selbst finden. Das gilt natürlich auch für die

---

(1) Ebenda, S. 108
(2) Ebenda, S. 119
(3) Ebenda, S. 122

beruflichen Organisationsformen" (1).
In der "Berliner Börsen-Zeitung" stand am 31.3. zu dem Thema: "Die kritiklose Übernahme des auf romanischem Boden gewachsenen Gedankens der italienischen Einheitsgewerkschaft würde eine hundertprozentige Zentralisation bedeuten und dem vom Nationalsozialismus mit Recht abgelehnten Kollektivismus in Reinkultur sehr nahe kommen. Einzwängung in eine Einheitsgewerkschaft könnte beim deutschen Arbeiter Verbitterung auslösen und ihn leicht radikalisieren, würde ihn aber nicht für den nationalen Staat innerlich gewinnen" (2). Noch am 4. Mai 1933 äußerte sich "Der Deutsche" skeptisch zur Gleichschaltung der Gewerkschaften (3).
Abweichend von den sonst weit verbreiteten Lobeshymnen anläßlich von Hitlers Geburtstag schrieb der "Jungdeutsche": "Der Jungdeutsche Orden kann nicht zu denen gehören, die an diesem Tage in Jubelhymnen ausbrechen..." (4).
Als einschneidendes politisches Ereignis wurde damals die von Seldte vollzogene Unterstellung des "Stahlhelm" unter Hitler angesehen. Unverholenes Bedauern an dieser Entwicklung, die den endgültigen Sieg der NSDAP besiegelte, wurde in der "Deutschen Allgemeinen Zeitung" und in "Der Jungdeutsche" vom 29.4.1933 deutlich (5).
Ab Anfang Mai 1933 waren keine Zitate aus deutschen Zeitungen mehr zu finden, die sich betont kritisch mit bestimmten Maßnahmen der Nationalsozialisten auseinandersetzten. Da auch ausländische Stimmen zur Innenpolitik des Deutschen Reiches nur sehr vereinzelt herangezogen wurden, kam aus dieser Richtung nur wenig Kritik an der innenpolitischen Entwicklung.

---

(1) Ebenda, S. 123
(2) Ebenda, S. 123
(3) Ebenda, S. 160
(4) Ebenda, S. 134
(5) Ebenda, S. 141

So bildete die Stellungnahme der polnischen Zeitung "Gazeta Polska" vom 13.11.1933 eine Ausnahme, in der es zur Volksabstimmung und zur Reichstagswahl vom 12.11.1933 hieß:"Die Ergebnisse sind für die Reichsregierung ungewöhnlich günstig. Es war nicht anzunehmen, daß die Regierung keine absolute Mehrheit im Volke besitzen würde. Die Wahlpropaganda hat überall eine Atmosphäre des moralischen Zwanges zu schaffen vermocht" (1). Im Gegensatz dazu waren die übrigen Stellungnahmen der Auslandszeitungen, die in diesem Zusammenhang wiedergegeben wurden, neutral oder positiv gehalten (2).
Indirekt gelang es allerdings, kritische Auslandsstimmen innerhalb des "Zeitungskundlichen Teils" zu verbreiten. So behandelte beispielsweise der "Zeitungskundliche Teil" von Nr. 23/1933 (3.12.1933) "Unfaire Machenschaften ausländischer Zeitungen" (3). An zwei Beispielen wurden "verleumderische" Behauptungen ausländischer Presseorgane wiedergegeben. Einmal handelte es sich um die Meldung des "Petit Parisien", daß vom Reichspropagandaministerium Instruktionen an die deutschen Auslandstellen herausgegangen seien, in denen diese aufgefordert wurden, "die wahren Ziele der deutschen Außenpolitik zu verschleiern".
Zum anderen hatte die englische Wochenschrift "Saturday Review" einen mit "Dr.Goebbels" gezeichneten Artikel über Deutschlands Ziele erscheinen lassen. Dieser Artikel ging "von der Politik des Hitler-Deutschlands aus. Wer sich dieser Politik entgegenstelle, sei Deutschlands Feind. Auf diesem Prinzip würden auch unsere Beziehungen zu Frankreich zu regeln sein. Die anderen Nationen sollten abrüsten, oder wir würden gezwungen, selber aufzurüsten. Der Artikel schließt damit, daß die Revision der Friedensverträge der Hauptpunkt unseres politischen Programms bleibe.

---

(1) Ebenda, S. 345
(2) Ebenda, S. 344 f.
(3) Ebenda, S. 369 f.

Vor allem müsse die Ostgrenze revidiert werden. Der Korridor müsse an Deutschland zurück, ebenso wie die Gebiete Oberschlesiens, die Polen besitzt. Schließlich sei dies ja nur eine Frage der Stärke" (1).
Diese beiden Artikel wurden zwar ausführlich als Falschmeldungen und als üble Verleumdung der Auslandspresse entlarvt, es lag jedoch an der persönlichen Einstellung des jeweiligen Lesers, welcher Seite er Glauben schenken wollte.
Bereits in der Nr. 6 vom 19. März 1933 behandelte man im "Zeitungskundlichen Teil" "Die Bedeutung der nationalen Propaganda Polens" (2). Die darin enthaltenen Ausführungen zur konsequenten Beeinflussung der polnischen Presse durch die Regierung und die intensiven Bemühungen zur Auslandspropaganda boten einen Vergleich mit der Entwicklung im Deutschen Reich geradezu an. Anhand einer polnischen Bildfälschung wurde auf diese Möglichkeit der Beeinflussung in eine bestimmte Richtung hingewiesen. Dazu kommentierte der "Zeitspiegel": "Es würde sich für jedermann empfehlen, lediglich zur Schärfung der eigenen Bildkritik diesen Mann mit den zwei Hüten und den zwei Stöcken niemals zu vergessen" (3). Da wohl nur ein geringer Teil der Bevölkerung ausländische Zeitungen las, konnte sich diese Aufforderung nur auf deutsche Zeitungen und Zeitschriften beziehen!
Bereits im folgenden Heft beschäftigte sich der "Zeitspiegel" mit der "In- und Auslandspropaganda der neuen deutschen Reichsregierung" (4). Auf den Bericht über Polen wurde in einer Anmerkung hingewiesen. Neben dem Hinweis auf die Einrichtung eines "Reichsministeriums für Volksaufklärung und Propaganda", seine Organisation und Aufgaben und neben Zitaten von Goebbels und Hitler zu den Aufgaben der künftigen

---

(1) Ebenda, S. 369
(2) Ebenda, S. 97 f.
(3) Ebenda, S. 98
(4) Ebenda, S. 113 f.

nationalsozialistischen Pressepolitik, wurden einige Angaben zum politischen Standort ausländischer Zeitungen wiedergegeben. Zusätzlich nannte man jene Auslandsorgane, deren Verbreitung wegen ihrer Greuelpropaganda in Deutschland bereits verboten war. Aufgrund solcher Hinweise war es dem Benutzer des "Zeitspiegel" möglich, die dort zitierten ausländischen Stellungnahmen politisch einzuordnen.
Da auch über die Entwicklung des deutschen Zeitungswesens, über die Lenkungs- und Gleichschaltungsmaßnahmen ausführlich informiert wurde, mußte sich der Leser über den nur bedingten Informationswert der Pressestimmen klar sein (1). Sowohl Hitler als auch Goebbels waren mehrfach zu dem Thema zitiert worden (2). Sie stellten die besondere volksverbindende, nationale Aufgabe der Presse heraus, die mehr erziehen als kritisieren sollte. Goebbels führte so am 6.4.1933 u.a. aus: "Ich glaube nicht, daß das die Gefahr einer Uniformierung der öffentlichen Meinung in sich birgt. So uniform wir sein wollen in den Grundsätzen, so polyform wollen wir in den Nuancen sein. So hart und unerbittlich, so unantastbar und unerschütterlich die Prinzipien, die Staat und Gefüge des Volkes tragen, festgelegt sein müssen, so mannigfaltig und reich an Verschiedenheiten können Beiwerk, Arabesken und Verzierungen sein, die wir am Baum des neuen Deutschland anbringen..." (3).
Dieser "Zeitungskundliche Teil" in Heft 8 vom 23.4. war noch recht distanziert gegenüber der neuen Entwicklung gehalten. Neben den kommentarlos wiedergegebenen Redeausschnitten von Hitler und Goebbels wurden Angaben über bisherige Verbote und sonstige Maßnahmen der Regierung gemacht.

---

(1) Ebenda, S. 13, 62, 129, 225, 240, 304, 322, 338, 385
(2) Ebenda, S. 113 f., 129
(3) Ebenda, S. 129

Erst nach dem Eintritt von Hans A.Münster in die NSDAP am 29.4.1933 (1) wurden, nachdem vorübergehend das Ausland im Vordergrund gestanden hatte (2), die Veränderungen im deutschen Zeitungswesen ganz im Sinne der nationalsozialistischen Argumentation positiv hingestellt. So waren in Heft 14 (23.7.1933) Auszüge aus Münsters Vortrag vom 20.7. über "Zeitung und Zeitungswissenschaft im neuen Staat" wiedergegeben (3). In eindeutiger Abkehr von bisherigen liberalen Vorstellungen über die "öffentliche Meinung" und Preßfreiheit stellte Münster die Maßnahmen des neuen Staates positiv dar. Dabei argumentierte er folgendermaßen: "Im neuen Staat tritt das Staatsinteresse nunmehr, da die Autorität und die öffentliche Meinung eins geworden sind, gebietend vor alle anderen einflußnehmenden Faktoren. Da verblassen die alten liberalen Ideen von Zensur und Preßfreiheit. Denn nur solche Männer, die von der Richtigkeit der Ideen des Neuaufbaus grundsätzlich überzeugt sind, die an die nationalsozialistische Weltanschauung glauben, werden in der neuen Presse arbeiten können. Freiwillige Unterordnung unter diese Idee ist der erste Grundsatz für den Journalisten im neuen Staat..." (4). Diese Aufklärungsarbeit im Sinne der nationalsozialistisch gelenkten Presse wurde in den folgenden Nummern des "Zeitspiegel" fortgesetzt (5). Es wurde darauf hingewiesen, daß diese Entwicklung sich auch auf den "Zeitspiegel" auswirken mußte: "Jede deutsche Zeitung wird auch in Zukunft ihr eigenes Gepräge besitzen. Denn der Presse fällt die hohe Aufgabe zu, die Ziele und Maßnahmen der Regierung dem Volk verständlich zu machen. Dazu muß sie die großen Gesichtspunkte für den täglichen Bedarf auf-

---

(1) Personalbogen von Münster in: BA Koblenz R 21, Nr.406

(2) Ztsp. 1933, S. 145, 163, 194

(3) Ebenda, S. 225
Münsters Sympathien wurden auch bei seinem Bericht über den Zeitungskursus für Lehrer im Frühjahr 1933 deutlich. Siehe oben, S. 353 f.

(4) Ztsp. 1933, S. 225

(5) Ebenda, S. 240ff., 258 f., 274 f., 304 f., 322 f., 338 f., 355, 385

bereiten, jede Zeitung in ihrer charakteristischen Art, jede Zeitung für ihren Leserkreis. Für jeden Landstrich, für jeden Berufsstand muß die Presse den entsprechenden Ton finden, um mit ganz unterschiedlichen Zeitungen das eine große Ziel dem Bewußtsein des Volkes einzuprägen. Auf diese Weise nimmt jede einzelne Zeitung an der Führung des deutschen Volkes teil.
Das Hauptziel des 'Ztsp.' wird sein, alle die verschiedenen Formen vor seinen Lesern lebendig werden zu lassen, um dadurch mit den besonderen Bedürfnissen der einzelnen Volksschichten und Berufsgruppen bekannt zu machen. Wie bisher wird der 'Ztsp.' neben den Pressestimmen solche Kommentare und Dokumente bieten, die für eine politische Urteilsbildung und fruchtbare Zeitungslektüre notwendig sind" (1).
Wenn auch noch verschiedene Aspekte politischer und wirtschaftlicher Ereignisse und Entwicklungen verdeutlicht werden konnten, so war die Diskussionsbreite jedoch stark eingeengt. Ein größerer Spielraum bestand noch bei Themen, die das Ausland betrafen soweit nicht unmittelbar deutsche Interessen berührt waren.

In den folgenden Jahren wurde das Spektrum unterschiedlicher politischer Meinungen, die der "Zeitspiegel" berücksichtigen konnte, noch weiter eingeschränkt. Es fanden sich für die Herausgeber allerdings immer noch Möglichkeiten, verhaltene Kritik an bestimmten politischen Zuständen und Entwicklungen zu üben.
Neu war seit dem Jahrgang 1934 die Aufnahme von Karrikaturen meist ausländischer Zeitungen und überwiegend zu Problemen der internationalen Beziehungen. Nachdem im ersten Heft drei Karrikaturen ohne Kommentar wiedergegeben waren, kam es anscheinend zu zahlreichen Anfragen und Mißverständnissen der Leserschaft.

---

(1) Ebenda, S. 258

Daraufhin gaben die Herausgeber des "Zeitspiegel" im "Briefkasten" von Heft 2 (S. 31) noch nachträglich Erläuterungen. In den folgenden Fällen waren die Zeichnungen dann fast ausnahmslos mit Übersetzung des Textes und mit einem knappen Kommentar der Herausgeber versehen(1).

Dadurch daß Hans A.Münster 1934 auf einen zeitungswissenschaftlichen Lehrstuhl an der Universität Leipzig berufen wurde, trat ein Wechsel in der Schriftleitung ein. Im"Kopf" der Nr.8/1934 (22.4.1934) war der Schriftleiter nicht mehr aufgeführt, sondern er erschien erst am Ende des Heftes. Dort stand bereits Münsters neue Leipziger Adresse (2). Am Schluß von Heft 9 hieß es dann: "...Schriftleiter:Univ.-Prof. Dr. Hans A.Münster..." (3). Münster scheint zunächst versucht zu haben, weiterhin Einfluß auf die Gestaltung des "Zeitspiegel" zu nehmen; denn in den Heften 10 und 11 erschien unter der Überschrift "Zeitungskundlicher Teil" der Zusatz: "Bearbeitet im Institut für Zeitungswissenschaft an der Universität Leipzig" (4). Ab Nr. 13/1934 (1.7.1934) übernahm dann mit Dr.Carl Schneider wieder ein Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Zeitungskunde in Berlin die Schriftleitung (5).

Im Laufe des Jahres 1935 trat insofern eine bedeutsame Veränderung ein, als der "Zeitspiegel" ab Heft 19 (4.10.1935) als "Wochenschrift für politische Bildung" erschien (6). Die Herausgeber wurden nicht mehr ausdrücklich genannt. Schriftleiter blieb Dr.Carl Schneider. Wie aus einem Nachruf aus dem Jahre 1941 hervorgeht, war er im September 1939 zur Waffen-SS eingezogen worden. Dort "wirkte er zuletzt als Leiter der Presseabteilung bei dem deutschen Gebietskommissar in Drontheim. Im Oktober 1940 nahm er an einer

---

(1) Die Karrikaturen behandelten: Völkerbundsreformpläne Mussolinis; Kritik an Frankreichs Politik den deutschen Forderungen gegenüber; englische Weihnachtsstimmung.

(2) Ztsp. 1934, S. 128

(3) Ebenda, S. 144

(4) Ebenda, S. 158 f., 174

(5) Ebenda, S. 208

(6) Ztsp. 1935, S. 289

Dienstfahrt von dort nach Narvik teil, wobei sein Schiff sank" (1).
Seit dem 21. September 1939 (Nr. 37) erschien daher Dr.Walter Schnabel als neuer Hauptschriftleiter (2). 1940 hieß es ab Heft 8/9 (29.2.1940) vorübergehend: "Hauptschriftleiter: Dr.Carl Schneider, Berlin z.Zt. im Wehrdienst bzw. im Felde Stellv.Hauptschriftl.: Dr.Walter Schnabel" (3).
Es konnte nicht genau festgestellt werden, bis wann der "Zeitspiegel" während des Krieges erschien. Nach Auskunft von Dr.Hartig besitzt er noch vom Jahrgang 1942 einige Exemplare.
Seit September 1935 wurde nur noch vereinzelt auf zeitungskundliche bzw. publizistische Fragen eingegangen. Schließlich wurde dieser Teil dann ganz aufgegeben.
Im Laufe der 30er Jahre erschienen immer häufiger zusammenhängende Abhandlungen und weniger direkt zitierte Zeitungsstimmen. Neben diesen thematischen Teilen führte man die Rubriken "Zeitgeschichte" und "Das politische Buch" weiter.
Ab 1940 gaben Dr.Paul Hartig und Dr.Walter Schnabel eine "Zeitspiegel-Schriftenreihe" bei Teubner heraus, die sich überwiegend mit Kriegsproblemen beschäftigte (4)

Selbst während des Krieges ließ sich, bei entsprechender Interpretation durch den Leser, noch das Bestreben nach differenzierter Darstellung und Beurteilung der Lage erkennen. So beschrieb z.B. ein Artikel im "Zeitspiegel" vom 5.9.1940 den Erfolg der deutschen Luftangriffe auf England (5). Gemäß den

---

(1) Ztsp. 14/1941, (3.4.1941), S. 112

(2) Ztsp. 1939, S.

(3) Ztsp. 1940, S.

(4) Anzeigen im Ztsp. 1940, S. 8, 132, 236
Titel der Hefte: Englische Blockade - Deutsche Gegenblockade; Englands Kriegswirtschaft; Der deutsch-französische Gegensatz in Vergangenheit und Gegenwart; Die deutschen Volksgruppen in Südosteuropa; Europa- Afrika. Die Welt zwischen Nordkap und Südkap.

(5) Ztsp. 1940, S. 253 f.

offiziellen Berichten wurden die Erfolge herausgestellt und auch noch durch eine britische Pressestimme belegt, während englische Bombenabwürfe über Deutschland als kriegsrechtswidrig, aber die deutsche wirtschaftliche und militärische Stärke nicht beeinflussend, hingestellt wurden. Wer diesen Artikel jedoch aufmerksam und unvoreingenommen durchlas, konnte darin Hinweise zu einer kritischen Haltung gegenüber amtlichen Meldungen erkennen. So hieß es zu Anfang: "Als zu Beginn der zweiten Hälfte des August infolge der ungünstigen Wetterlage die Gewalt der deutschen Luftangriffe auf England vorübergehend etwas nachließ,..." und später als Kritik an der englischen Propaganda, was sich jedoch auf Deutschland übertragen ließ: "Das englische Propagandaministerium gab sich krampfhafte Mühe, diese feigen Angriffe auf friedliche Wohnstätten in militärische Erfolge umzulügen, während es sich gleichzeitig bemühte, die Erfolge der deutschen Angriffe zu verheimlichen. Trotzdem sickerte auch in England immer mehr die Wahrheit durch, und sogar amtliche Stellen mußten schließlich den außerordentlichen Umfang und die Erfolge der deutschen Angriffe zugeben" (1).

---

(1) Ebenda, S. 253

4.11. Zusammenfassung

Diese Phase der staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung (1929-1932) war durch die wirtschaftliche Krise und die damit z.T. zusammenhängende politische Radikalisierung geprägt. Die Deflationspolitik wirkte sich, aufgrund der Kürzungen in den öffentlichen Haushalten, auch negativ auf die Bildungspolitik und auf staatliche Maßnahmen zur politischen Bildung aus.
1930 wurde C.H.Becker von Adolf Grimme als preußischer Minister f.W.,K.u.V. abgelöst. Beide hatten sich mehrfach mit antirepublikanischen Erscheinungen in den Schulen auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt standen dabei auch weiterhin die Verfassungsfeiern am 11. August. Anläßlich der Vorfälle in Goslar griff Minister Becker hart gegen die Schüler und Kollegien durch. Ähnlich wie 1922/23 bei den Debatten über die Republikschutzgesetze wurden auch diesmal die unterschiedlichen Positionen der einzelnen im Landtag vertretenen Parteien deutlich.
Diese zahlreichen Indizien antirepublikanischer Gesinnung bei Schülern, Lehrern und Eltern wiesen auf Mißerfolge der bisherigen Bemühungen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung hin. Es war durch die herkömmlichen Verfahren nicht gelungen, einer Fanatisierung und politischen Verhetzung der Schuljugend entgegenzuwirken.
Wegen offenkundiger Mißstände gab Becker 1929 für den Bereich der Volksschulen einen Erlaß über die Einführung der Schüler in die Verfassung heraus.
Ansätze zu einer politischen Bildung und Erziehung wurden in der Goslarer Rede des Kommissars des Ministers deutlich. Er stellte die Vermittlung historischen und politischen Verständnisses, Erziehung zur Urteilsfähigkeit, zur Toleranz und zur Bejahung des gegenwärtigen Staates und seiner Symbole besonders heraus.

Unter Minister Grimme wurden diese Bestrebungen noch verstärkt. Wie aus zahlreichen Reden und Veröffentlichungen hervorging, stand er Bemühungen einer republikanisch ausgerichteten politischen Bildung und Erziehung positiv gegenüber. Ebenso wie sein Vorgänger hatte auch er gegen reaktionäre Tendenzen vorzugehen, die sich z.T. wiederum anläßlich der Verfassungsfeiern äußerten. Wegen dieser Maßnahmen und wegen seiner unklaren Haltung zu den Reichsgründungsfeiern 1931 griff die Rechtsopposition den Minister im Landtag heftig an. Darüber hinaus kam es zu lebhaften Debatten über die wachsende Politisierung der Jugend und über die politischen Schülervereine.
Als positives Mittel gegen diese Radikalisierung der Jugend schlugen Abgeordnete von SPD und DDP/Deutsche Staatspartei Maßnahmen zu einer politischen Bildung und Erziehung durch die Behandlung aktueller politischer Probleme, durch politische Urteils- und Willensbildung und durch Erziehung zur Toleranz vor. Mehrfach wurden die Bemühungen der DHfP gewürdigt. Minister Grimme stand diesen Initiativen ebenfalls aufgeschlossen gegenüber.
In Erlassen bestimmte Grimme die Behandlung des Völkerbundes. Dadurch, vor allem aber durch Einschränkungen bei der Pflege des Kolonialgedankens, bei der Tätigkeit des VDA in den Schulen und durch Erlasse, welche die politische Betätigung von Beamten und Lehrern einschränkten, zog er sich den Zorn der Rechten zu. Dieser Tatbestand weist wiederum auf die republikanische Politik Grimmes hin.
Die wachsende Radikalisierung der Jugendlichen war auch ein Grund für die Reichsregierung, aktiv zu werden und gemeinsam mit den Unterrichtsverwaltungen der Länder über notwendige Gegenmaßnahmen zu beraten. Unmittelbare Erfolge der Aussprachen konnten jedoch nicht festgestellt werden.
In dieser wirtschaftlich und politisch konfliktreichen Situation verstärkten Institutionen, Verbände und

private Vereinigungen ihre Bemühungen um eine republikanisch orientierte politische Bildung und Erziehung der Bevölkerung. Vor allem Maßnahmen zur Lehrerfortbildung wurden forciert. Besonders aktiv auf diesem Gebiet waren die RfH, das preußische Unterrichtsministerium, einige Provinzialschulkollegien, Lehrerverbände, die Herausgeber der Zeitschrift "Der Staat seid Ihr", das Internationale Institut für Pressewesen in Köln, das Deutsche Institut für Zeitungskunde in Berlin und vor allem die DHfP.
Die bei zahlreichen Lehrgängen sichtbar gewordene Tendenz einer Betonung der gegenwärtigen Verhältnisse und Probleme, des kontroversen und offenen Charakters der Politik und im Zusammenhang damit die Einbeziehung der Tagespresse in den Unterricht war u.a. durch die Entwicklung der Bezugswissenschaften, der Zeitungskunde und einer Wissenschaft von der Politik, wie sie an der DHfP betrieben wurde, gefördert worden.

Dieser deutliche Einschnitt in der Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung ließ sich ebenfalls in der Zeitschriftenliteratur durch eine Häufung entsprechender Aufsätze erkennen. Auch hinsichtlich eines Beitrags des Geschichtsunterrichts betonte die Mehrzahl der Autoren die Notwendigkeit einer politischen Bildung und Erziehung. Sie sollte entweder durch Gegenwartsgeschichte oder durch politische Bildung an historischen Stoffen gefördert werden. Methodisch stellte man den Arbeitsunterricht und die Zeitungsbenutzung heraus.
Neben dieser weit verbreiteten Forderung nach Behandlung politischer Gegenwartsfragen mit dem Ziel einer rationalen Aufklärung und Entfanatisierung, waren jedoch auch weiterhin konservative Äußerungen, z.T. antirepublikanischer Tendenz, zu finden. Das gesamte Spektrum der bisherigen Diskussionen während der Weimarer Republik war noch anzutreffen: so der Streit um "eigenes Fach oder Unterrichtsprinzip", um "Kunde oder Erziehung". Diese nicht völlig eindeutige

Haltung ließ sich auch in den Reihen des DLV und des Deutschen Philologenverbandes erkennen.
Der DLV stand zwar auch weiterhin auf dem Boden der Republik. In Auseinandersetzungen einzelner, den Flügelparteien angehörender, Mitglieder mit dem Ministerium ergriff man jedoch Partei für die Interessen der Lehrer. Den Forderungen der NSDAP stand man zudem recht naiv gegenüber.
Innerhalb des Philologenverbandes wurden zwar auch weiterhin konservative Gedanken vertreten. Dagegen beschäftigte sich jedoch eine Anzahl von Beiträgen im Deutschen Philologen-Blatt positiv mit der politischen Bildung und der Politischen Propädeutik. Das Gleiche trifft für den Verband deutscher Geschichtslehrer zu. Der B.e.S. trat auch weiterhin eindeutig für eine republikanische politische Erziehung der Jugend ein.

Am konsequentesten wurden Ansätze zu einer politischen Bildung und Erziehung am Staatsbürgerkundlichen Seminar der DHfP vertreten. Wie nach Auswertung der erhaltenen Akten gezeigt werden konnte, setzte sich Johann Strunz, der Leiter des Seminars, unermüdlich für die Entwicklung und Ausweitung dieser "Politischen Propädeutik" ein. An der DHfP wurden sowohl Schülerkurse als auch Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer durchgeführt. Durch diese, vom preußischen Ministerium f.W.,K.u.V. geförderten Lehrgänge, wurde die Konzeption auch außerhalb Berlins bekannt. Dazu trug ferner die ab 1930 herausgegebene "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik" bei, in deren vier Bänden, die bis 1933 erschienen, unter bestimmten Themenstellungen meist Vorträge der Lehrgänge wiedergegeben waren.
Das Ziel der "Politischen Propädeutik" war, durch die Vermittlung von Kenntnissen, durch umfassende Beleuchtung aktueller innen-, außen-, wirtschafts- und sozialpolitischer Ereignisse, Entwicklungen und Probleme darzustellen und durch kontroverse, aber sachliche Diskussion zu mehr Toleranz, zur Achtung

vor dem politisch Andersdenkenden, d.h. zur Entfanatisierung des politischen Tageskampfes beizutragen. Man berücksichtigte die aktuelle Politik in ihrem offenen und kontroversen Charakter und die Rolle der Parteien. So entsprach diese Konzeption eher den Forderungen einer parteienstaatlichen parlamentarischen Demokratie als dies bei Ansätzen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der Fall war.
Eng verknüpft mit Vorschlägen zu einer politischen Bildung war die Forderung nach dem Einsatz von Tageszeitungen im Unterricht. Sie sollten zum einen als Materiallieferant für den aktuellen Unterricht dienen, zum anderen trat jedoch das Medium selbst, im Zuge einer quellenkritischen Arbeit, in den Mittelpunkt des Interesses.
Praktische Konsequenzen aus diesen Forderungen waren in der von Paul Hartig, Walther Gehl und Johann Strunz seit 1932 herausgegebenen Zeitschrift "Der Zeitspiegel" gezogen. Schriftleiter war Hans A.Münster. Der Hauptteil enthielt zu bestimmten aktuellen Themen Pressestimmen unterschiedlicher politischer Richtung, die im Unterricht ein kontradiktorisches Erfassen politischer Vorgänge ermöglichten. In einem besonderen "Zeitungskundlichen Teil" wurden notwendige Kenntnisse über die Presse vermittelt, um so die Möglichkeiten und Grenzen der Tageszeitungen erkennen und quellenkritisch verwenden zu können. Als entscheidend bleibt festzuhalten, daß in dieser krisenhaften Phase gegen Ende der Weimarer Republik einflußreiche Kräfte wirksam waren, die auf eine politische Bildung und Erziehung hindrängten.

5. Der Übergang zum Nationalsozialismus

Die weitgehende Übernahme der politischen Macht in Preußen durch das Reich am 20. Juli 1932 wirkte sich auf die in Preußen betriebene Bildungspolitik und so auch auf die weitere Entwicklung der staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung aus.
Das gesamte preußische Ministerium war praktisch entmachtet worden. An die Stelle des Ministerpräsidenten und der Fachminister traten Beauftragte des Reiches. Dadurch gewannen die auf Reichsebene starken Rechtskreise Einfluß auf die preußische Bildungspolitik.
Das seit dem 1.6.1932 regierende Präsidialkabinett v.Papen war bis zum 17.11.1932 im Amt. Am 3.12. trat an seine Stelle das Präsidialkabinett v.Schleicher (1).

Nach Grimmes Ausscheiden führte zunächst der Staatssekretär Dr.Lammers die Geschäfte des Ministeriums weiter (2). Er wurde am 30.10.1932 durch Prof.Dr.Kähler (DNVP), dem vom Reichskommissar für Preußen bestimmten neuen Minister, in der Leitung des Ministeriums abgelöst (3).

5.1. Bildungspolitische Ziele der Reichsregierung

Am 28. Juli 1932 wandte sich der Reichsminister des Innern, Frhr. von Gayl in einem Schreiben an die Unterrichtsminister der Länder (4). Darin führte er einige Gedanken zur Erziehung der deutschen Jugend an. Sein Programm entsprach weitgehend den konservativ-nationalen Forderungen der DNVP.

---

(1) 50 Jahre Wahlen (1969), Anlage, S. 163

(2) Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 350

(3) Ebenda, S. 525

(4) Zentralblatt 1932, S. 223 f.
Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 359
Die Deutsche Schule 1932, S. 447 f.

Die "Erziehung zu Volk und Staat" sollte danach vordringliche Aufgabe des Unterrichts sein. Daneben wiesen Begriffe wie "Erziehung zum Dienst, zur Verantwortung und Opferfähigkeit gegenüber dem Ganzen" auf konservatives Gedankengut hin (1). Parteipolitik gehöre auf keinen Fall in die Schule. Vielmehr sollte der "überparteiliche Staatsgedanke" herausgestellt werden (2). Besonderer Wert sei auf eine "deutsche Bildung" zu legen (3). Hinzu trat in den Ausführungen von Gayls eine starke christliche Tendenz (4). Diese "Grundsätze", die "in allen deutschen Schulen und für die gesamte deutsche Jugend richtunggebend sein sollten" (5), wurden den preußischen Schulen im Zentralblatt mitgeteilt.

Insgesamt nahm die Öffentlichkeit diese Ausführungen des Innenministers positiv auf (6). Kritik kam verständlicherweise von links (7). Distanziert äußerten sich u.a. die "Preußische Lehrerzeitung" und der "Hamburger Anzeiger" (8).

Über die Entstehung und die unmittelbaren Anregungen für dieses Schreiben gab es unterschiedliche Versionen. In der ADLZ verwies man, im Anschluß an einen Artikel in der "Täglichen Rundschau", auf eine mögliche Anregung durch den "Christlich-sozialen Volksdienst" (9). Dagegen deutete der DNVP-Landtagsabgeordnete Kickhöffel in einem Brief an von Gayl eine entsprechende Anregung seinerseits an. Er führte weiter dazu aus: "Es wird

---

(1) Zentralblatt 1932, S. 223

(2) Ebenda, S. 223 f.

(3) Ebenda, S. 224

(4) Ebenda

(5) Ebenda, S. 223; Der Erlaß stammte vom 3.8.1932; U II 970 U III A.1

(6) Pressestimmen in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 359 f.; 384 f.

(7) "Vorwärts" v. 11.8.1932. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 384 f.

(8) in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 385

(9) Erziehung zur Staatsgesinnung und zum Volksbürgertum. in: ADLZ 1932, S. 600 f.; hier: S. 600

immer ihr großes Verdienst bleiben, in der bisher kurzen Zeit Ihrer Tätigkeit, in der Sie genug andere Arbeit hatten, die leider nicht immer die gebührende Würdigung gefunden hat, das gesamte Erziehungswesen grundsätzlich auf christliche und deutsche Grundlage gestellt zu haben. Ich habe mich an Herrn Geheimrat Hugenberg mit der Bitte gewandt, die Deutschnationalen Länderfraktionen zu veranlassen, auf die Durchführung Ihres Erlasses zu drängen. Ich selbst werde gleich nach der Bildung der neuen Preußischen Regierung im Kultusministerium vorstellig werden, um die Nachprüfung aller Erlasse und Maßnahmen der letzten Jahre im Sinne Ihres Schreibens an die Länderregierungen zu erreichen..." (1).
Ähnlich wie von Gayl argumentierte im Dezember 1932 Reichskanzler von Schleicher. In einer Rundfunkrede führte er u.a. aus: "Die Reichsregierung bittet deshalb die Landesregierungen, mit allen ihren Kräften mitzuwirken, das ganze öffentliche Erziehungswesen zu überprüfen, ob es die Jugend im Geiste der Heimatliebe und der Verbundenheit mit Volk und Staat zu erziehen geeignet ist." Er sprach sich gegen eine "Überschätzung des Intellektuellen", für eine verstärkte körperliche Ertüchtigung der Jugend und für ihre Entpolitisierung aus (2).

Einige Monate nach der faktischen Machtübernahme des Reiches in Preußen gab die "mit der Wahrnehmung der Geschäfte beauftragte" Staatsregierung am 29. Oktober 1932 eine Notverordnung heraus, die eine Umbildung der Zentralbehörden, u.a. auch des Ministeriums f.W.,K.u.V. zum Inhalt hatte. U.a. wurden die Abteilungen U II und U III zu einer Unterrichtsabteilung zusammengefaßt. Durch eine Straffung bei der Geschäftsverteilung gelang es, bedeutende Personalveränderungen zu rechtfertigen. Mit der kommissarischen Verwaltung

(1) Brief vom 13.8.1932. in: BA Koblenz, Nachlaß v.Gayl, Nr. 40

(2) Zit. in: Der neue Reichskanzler und die Kulturpolitik. in: ADLZ 1932, S.951 f.

des Unterrichtsministeriums war Prof.Dr.Kähler (DNVP) beauftragt worden (1). Auch er vertrat ein christlich, national-konservatives Programm (2).
Zum 1.2.1933 wurden u.a. aus dem Ministerium in den einstweiligen bzw. dauernden Ruhestand versetzt: Min.Dir.Dr.Jahnke (U II), Min.Dir.Dr.Hübner (Kunstabteilung). Bereits vorher war Min.Dir.Dr.Richter (UI) ausgeschieden (3). Veränderungen fanden in vergleichbarer Weise nach und nach auch bei den Ministerialräten und Hilfsarbeitern statt.
So ließ sich auch in der Erlaßpolitik ab Juli 1932 eine deutliche Rechtswendung feststellen.

---

(1) Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 847 f.

(2) Das Arbeitsprogramm des neuen preußischen Unterrichtsministers. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 537
vgl. auch: ADLZ 1932, S. 843 f.

(3) Personelle Auswirkungen der preußischen Verwaltungsreform. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 537 f.
Vgl. auch: Personalveränderungen im preußischen Unterrichtsministerium. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 550

5.2. Preußische Politik

5.2.1. Verstärkter Rechtskurs bei der Erlaßpolitik

Bei den Beratungen des Unterrichtshaushalts im Preußischen Landtag im Juni 1932 war im Bereich der politischen Bildung und Erziehung ebenfalls ein verstärkter Rechtskurs festzustellen, der den neuen Mehrheitsverhältnissen nach der Wahl am 24.4.1932 entsprach (1). Ganz im Sinne des Vorstoßes von Gayls betonten mehrfach Abgeordnete der DNVP die Notwendigkeit einer Wehrertüchtigung der Jugend, der Erziehung auf der Grundlage des Christentums und des deutschen Volkstums und inhaltlich eine verstärkte Berücksichtigung des Versailler Vertrages, der Kriegsschuldfrage, des Auslanddeutschtums, der Kolonien und der blutenden Grenzen (2). Während der 18. Januar als nationaler Feiertag erstrebt wurde, lehnten die Deutschnationalen den Verfassungstag ab (3). Ähnlich argumentierte auch Frau von Kulesza von der DVP (4).
Dieser starken Rechtsströmung entsprachen zahlreiche Anträge der Fraktionen, die einen größeren Einfluß der Rechten zum Ziel hatten. Im einzelnen forderte man die freie Betätigungsmöglichkeit für die nationalsozialistischen Schüler- und Jugendorganisationen (5), die Abschaffung der Verfassungsfeiern (6) und die ausführliche Behandlung des Friedensvertrages in den

---

(1) Wahlergebnisse vom 24.4.1932: NSDAP 36,3%; DNVP 6,9%; Christl.Soz.Vereinigung 1,2%; Dt.-Hannoveraner 0,3%; Bauern- und Landvolk 0,7%; Wirtschaftspartei 0,8%; DVP 1,5%; Zentrum 15,3%; Dt.Staatspartei 1,5%; SPD 21,2%; KPD 12,8%; Sonst. 1,5% in: Ursachen und Folgen Bd. 7, S. 666 f.

(2) Abg. Oelze am 23.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp.776 ff. Ders. am 23.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 783 Abg.Kickhöffel (DNVP) am 24.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 962 ff.

(3) Abg.Oelze am 19.1.1933; Sb. 4.Wp. Bd. 2, Sp. 2437 f.

(4) Fr.v.Kulesza (DVP) am 24.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 889 f.

Schulen (1).
Dagegen argumentierten das Zentrum und auch die SPD recht zurückhaltend. Das Zentrum erkannte die Notwendigkeit der Betreuung der Auslanddeutschen an und trat gegen den Einbruch des Parteihaders in die Schulen auf (2). Man forderte ebenso wie die SPD, daß neben dem eigenen Volkstum die Völkerversöhnung stehen sollte (3).
Obwohl auch die Kommunisten sich gegen den Versailler Vertrag aussprachen, distanzierten sie sich jedoch eindeutig von der "reaktionären" und "faschistischen" Politik der Kommissariatsregierung in Preußen (4).
Bereits am 27.7.1932 hatte das Staatsministerium beschlossen, das Verbot der Betätigung von Beamten für die NSDAP aufzuheben (5). Durch einen Hinweis des Innenministers vom 5. August 1932 auf die von Beamten zu erwartende Zurückhaltung bei öffentlicher politischer Betätigung wurde die Agitationsmöglichkeit für nationalsozialistische Beamte zumindest formal noch einmal eingeschränkt (6). Eine Entscheidung des Preußischen Oberverwaltungsgerichts vom 18. Oktober 1932 erklärte jedoch den Beschluß des Preußischen Staatsministeriums, die Zugehörigkeit von Beamten zur NSDAP betreffend, für ungültig (7).

---

(5) Antrag NSDAP v. 26.5.1932; Dr. 4.Wp. Bd. 1,S. 71
Antrag NSDAP v. 22.6.1932; Dr. 4.Wp. Bd. 1, S. 181

(6) Antrag DNVP v. 1.6.1932; Dr. 4.Wp. Bd. 1, S. 83

- - - - - -

(1) Antrag DNVP v. 18.8.1932; Dr. 4.Wp. Bd. 1, S. 332

(2) Fr.Dr.Weinand (Z) am 19.1.1933; Sb. 4.Wp. Bd. 2, Sp. 2463 f.
Fr.Wronka (Z) am 19.1.1933; Sb. 4.Wp. Bd. 2, Sp. 2437

(3) Abg.Schallock (SPD) am 24.6.1932; Sb. 4.Wp. Bd. 1, Sp. 899 f,

(4) Abg. Kerff (KPD) am 19.1.1933; Sb. 4.Wp. Bd. 2, Sp. 2415 ff.

(5) A 850. in: Zentralblatt 1932, S. 222 auch in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 374

(6) Staatssekretär Lammers (Z) wies unter dem 9.8.1932 auf den Erlaß hin. A 872 in: Zentralblatt 1932, S. 234

(7) Blätter für Schulrecht Nr.11. Beilage zur ADLZ 1932, S. 87 f.

Auf Schulebene begünstigte ein Erlaß vom 23.9.1932 die Nationalsozialisten (1). Darin wurde die Zugehörigkeit von Schülern zu Jugendorganisationen der NSDAP und die Teilnahme an ihren Veranstaltungen ausdrücklich erlaubt.
Entgegen den unter Minister Grimme ergangenen Anweisungen sollte die Arbeit der VDA-Schulgruppen wieder stärker durch die Schulen unterstützt werden (2). Ferner forderte ein Erlaß vom 29.9.1932, unter Aufhebung der Bestimmungen vom 3.6.1930, "daß in der heranwachsenden Jugend der koloniale Gedanke gepflegt und das Verständnis für die Bedeutung überseeischen Besitzes geweckt und vertieft wird" (3).
In dieser Zeit, in der Staatssekretär Lammers mit der Wahrnehmung der Geschäfte des Ministeriums beauftragt war, wurde bereits ein deutlicher Wandel in der Erlaßpolitik sichtbar, der den neuen politischen Stärkeverhältnissen entsprach.

5.2.2. Ansätze zur Verwaltungsreform

Die Verwaltungsreform in Preußen sollte sich nicht nur auf die Ministerien beschränken, sondern auch die untergeordneten Behörden erfassen. Kollegialentscheidungen sollten nach diesen Überlegungen weitgehend zugunsten größerer Kompetenzen der Regierungs- und Oberpräsidenten zurückgedrängt werden. Diese Überlegungen reichten schon einige Jahre zurück (4).

---

(1) U II 1046 U III A, U III D, A. in: Zentralblatt 1932, S. 254

(2) Erlaß v. 29.8.1932. in: Blätter für Schulrecht Nr. 10. Beilage zur ADLZ 1932, S. 78

(3) Erlaß vom 29.9.1932; U II 1298.1. U III, A. U III D, U II w. in: Zentralblatt 1932, S. 260

(4) Was wird aus den Provinzialschulkollegien? in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 383 f.

Entsprechende Maßnahmen, die auf eine Beseitigung des besonderen Status der Provinzialschulkollegien hinausliefen, leitete die preußische Regierung durch eine Verordnung vom 2. September ein (1). Diese blieben zwar noch formal erhalten und ihre Befugnisse wurden nicht den Regierungspräsidenten übergeben, sie bestanden jedoch nicht mehr als kollegiale Gremien neben den Oberpräsidenten. Der Oberpräsident als politischer Beamter stand nun an der Spitze des PSK. Dadurch konnte die Schulverwaltung stärker im Sinne der jeweiligen Regierung beeinflußt und beaufsichtigt werden.

Auf die durch die "Zweite Verordnung zur Vereinfachung und Verbilligung der Verwaltung" vom 29.10.1932 erfolgte Umgestaltung der preußischen Ministerien, die für das Ministerium f.W.,K.u.V. eine Kompetenzerweiterung und organisatorische Straffung mit sich brachte, war bereits hingewiesen worden (2).

Mit diesen Maßnahmen wurden unter der Kommissariatsregierung bereits in der zweiten Hälfte des Jahres 1932 die Weichen gestellt, die nach dem 30. Januar 1933 die Einflußnahme der Nationalsozialisten auf das preußische Schulwesen erleichterten.

---

(1) Kampf um die Provinzialschulkollegien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 401 f.

(2) Fortführung der Verwaltungsreform in Preußen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 525
Zur neuen Geschäftsverteilung im Min.F.W.,K.u.V.: Zentralblatt 1933, S. 23-26
vgl. auch: ADLZ 1932, S. 847 f.

5.3. Die Haltung der Lehrerverbände

Die beiden großen Lehrerverbände, der DLV und der "Deutsche Philologen-Verband", verhielten sich gegenüber den politischen Vorgängen in Preußen sehr zurückhaltend. Eindeutige Kritik am Staatsstreich und an der Kommissariatsregierung wurde nicht geäußert. Man war vielmehr bestrebt, recht bald Kontakt mit den neuen Kräften zu bekommen, um so Entscheidungen möglicherweise beeinflussen zu können.
Den national-konservativen Maßnahmen standen vor allem die Vertreter der Philologenschaft weitgehend positiv gegenüber; das ist mehreren Beiträgen im Deutschen Philologen-Blatt zu entnehmen. Heftige Kritik übten dagegen sowohl die Philologen als auch die Volksschullehrer an der Verwaltungsreform. Von Seiten des DLV bezeichnete man die eingeleiteten Maßnahmen als Halbheit; denn "es fehlt die einheitliche Regelung der Schulverwaltung, nach wie vor werden in der Provinzialinstanz die Volks- und Mittelschulen verwaltet" (1). Nach Ansicht weiter Kreise der Volksschullehrerschaft sollte, ähnlich wie im Ministerium die Abteilung U II mit der U III zusammengelegt wurde, auch in den Mittelbehörden eine gemeinsame Abteilung für höhere-, Volks- und Mittelschulen geschaffen werden (2).
Gegen derartige Bestrebungen wandte sich seit Jahren die Philologenschaft (3).

---

(1) Die preußische Verwaltungsreform und die Volksschule. in: ADLZ 1932, S. 660

(2) Was wird aus den Provinzialschulkollegien? in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 384

(3) Ebenda
Kampf um die Provinzialschulkollegien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 401 f.
Der Preußische Philologenverband zur Umgestaltung der Provinzialschulkollegien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 457 f.
Entschließungen des 6. Preußischen Philologentages. in: Deutsches Philologen-Blatt1932, S. 505
Telegramm an den Stellvertr. Reichskommissar für Preußen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 518
Der Geist der neuen preußischen Verwaltungsreform in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 545 f.

Im Hinblick auf die Ziele und Unterrichtsinhalte waren auch bei den Lehrerverbänden starke nationalkonservative Tendenzen sichtbar. Dabei standen die Philologen im allgemeinen weiter rechts als die Volksschullehrer. So hieß es in einer Entschließung der Vertreterversammlung des Provinzialverbandes Brandenburg des DLV (3.,4.10.1932) u.a.: "Wir wollen die Jugend auf dem Wege einer vernünftigen väterlichen Zucht zu freien Staatsbürgern bilden und sie zum verantwortlichen Mitbauen an einer besseren Zukunft des Vaterlandes ertüchtigen. Durch beste Volksschularbeit wollen wir wertvollste Volksarbeit schaffen helfen" (1).
In einer Entschließung des 6. Preußischen Philologentages war u.a. zu lesen: "Die höhere Schule hat die Aufgabe, durch eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende geistig-seelische Bildung die ihr anvertraute Jugend reif zu machen, Träger und Wahrer des deutschen Kulturgutes zu werden und sie durch sittlich-religiöse Bildung zu verantwortungsbewußtem Dienst an Volk und Staat zu erziehen". "...die Schule hat in ihrer gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit bewußt vaterländisches Gefühl und wehrhafte Gesinnung zu pflegen" (2).
In einem Vortrag auf der Hauptversammlung des Hessischen Philologenvereins am 8.10.1932 äußerte Monjé teilweise konservative pädagogische Gedanken (3), indem er dafür plädierte, Übertreibungen der Schulreform wieder rückgängig zu machen. Er warnte in dem Zusammenhang vor einer Überbewertung des Lebensbezuges, des Eigenwertes des Zöglings, der Deutschkundebewegung und einer wertneutralen Objektivität. Er wandte sich jedoch auch gegen biologistische Konzepte, die das Volk, die Rassen- und Vererbungslehre als entscheidend herausstellten. Insofern bedeutete seine

(1) in: ADLZ 1932, S. 784

(2) Entschließungen des 6. Preußischen Philologentages. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 505

(3) Monjé,R., Tendenzen, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 507-511

Rede auch eine eindeutige Absage an nationalsozialistische Erziehungsziele.

Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verzögerte sich die institutionelle Eingliederung der Philologen in den Nationalsozialistischen Lehrerbund bis 1936, während nach der Analyse Hamburgers ideologische Integration und personelle Gleichschaltung schnell vollzogen wurden (1).

Ein Schulprogramm des Hochschulverbandes beschränkte sich weitgehend auf die äußere Gestaltung des höheren Schulwesens (2). Inhaltliche Aussagen, die einen direkten Bezug zur politischen Bildung und Erziehung hatten, waren darin nicht enthalten, sieht man von der Betonung des "deutschen Bildungsgedankens" als des verbindenden Elements ab.

Der Vorstand des Verbands deutscher Geschichtslehrer stellte sich nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten rasch auf die neuen Verhältnisse ein. Man wies zunächst in einer "Mitteilung an die Herren Vorstandsmitglieder und Versitzenden der Ortsgruppen" auf die positive Haltung zur neuen Regierung hin. Gleichzeitig wurden personelle Veränderungen im Vorstand angekündigt (3). Einleitend hieß es in dieser "Mitteilung": "Der 'Verband deutscher Geschichtslehrer' ist stolz darauf, daß er keine 'Gleichschaltung' im heute üblichen Sinne nötig hat. Seine Haltung ist stets ausgesprochen national gewesen, in einem Maße, das, wie man heute offen sagen darf, den Unwillen des damaligen preußischen Kultusministeriums und die Sabotierung der letzten Tagung in Koblenz durch diese Behörde zur Folge hatte". Angesichts dieses Eigenlobs

---

(1) Hamburger,F., Lehrer (1974), S. 294 ff.

(2) Bolle,W., Schulprogramm, in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 365-370
Neben der Wiedergabe der 19 Punkte nimmt Bolle gleich kritisch dazu Stellung.
Ebenfalls: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 379
Der Deutsche Philologenverband zum Schulprogramm des Hochschulverbandes. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 593 f.
Oldendorff,P., Schulprogramm, in: ADLZ 1932, S. 757-761

ist jedoch zu bedenken, daß die Stellungnahme zu einem Zeitpunkt abgegeben wurde, als die nationalsozialistische Regierung bereits eine sehr erfolgreiche Gleichschaltungspolitik vorweisen konnte.

---

(3) Mitteilung an die Herren Vorstandsmitglieder und Vorsitzenden der Ortsgruppen, vom 24.6.1933. in: V.u.G. 1933, S. 467 f.

5.4. Erste Maßnahmen nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten

Die bereits nach dem 20. Juli 1932 eingeleitete neue Erlaßpolitik und die personellen Veränderungen wurden nach dem 30.1.1933 verstärkt fortgesetzt. Einige "sozialistische" Erlasse hob die neue Regierung auf. Hinzu traten Propagandamaßnahmen und erste Ansätze zur Umgestaltung der Unterrichtsinhalte im nationalsozialistischen Sinne.
Ein Erlaß vom 13.2.1933 forderte, "für weiteste Verbreitung des Aufrufs der Reichsregierung an das Deutsche Volk in den Schulen umgehend Sorge zu tragen" (1). Am 2. Mai 1933 hob der preußische Minister f.W., K.u.V. sämtliche früheren Runderlasse über die Entfernung der Bilder des ehemaligen Königshauses aus den Schulen auf (2).
Ende Juni verwirklichte eine Anordnung des Ministeriums eine weitere alte Forderung der Rechten. Die Jugend sollte eingehend "über Inhalt und Bedeutung des Versailler Diktats" unterrichtet werden (3). Dazu sollte an die Schüler des letzten Schuljahres ein entsprechender Textauszug kostenlos verteilt werden.
Unter dem 22. Juli wurde der Hitlergruß für die dem Kultusminister unterstehenden Beamten eingeführt (4).
Eindeutig im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie waren die bis zum Juli 1933 aufgestellten neuen "Richtlinien für die Geschichtsbücher" gehalten. Der Geschichtsunterricht sollte künftig in diesem Sinne

---

(1) U II C Nr. 207.1 in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6380

(2) U II C. Nr. 829.1 in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6380
Unter dem 20.3.1933 ermächtigte ein Erlaß (U II C Nr. 566.1) die Schulen, Bilder des Reichskanzlers aufzuhängen. in: Amtliches Schulblatt, Arnsberg 1933, S. 135

(3) Erlaß v. 30.6.1933; U II C Nr. 6106 in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6746

(4) A Nr. 1717. in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium, Nr. 6380

erteilt werden (1). Eindeutiger Mittelpunkt des Unterrichts und der Darstellung in den Büchern sollte der Begriff der Rasse sein. Unter dieser Zielsetzung wurden folgende Schwerpunkte gesetzt: Vorgeschichte, der völkische- und volksbürgerliche Gedanke (die Grenz- und Auslanddeutschen), die politische Geschichte (gegen Überbetonung der Kulturgeschichte), der heldische- und der Führergedanke.
Neben inhaltlichen Schwerpunktverlagerungen stellte man 1933 auch Überlegungen zu einer Neuordnung des Schulaufbaus an (2). Man erstrebte eine härtere Auslese, die einer Entleerung der Volksschulen und Überfüllung der höheren Schulen entgegenwirken sollte.
Auch das Schulleben wurde ganz im nationalsozialistischen Sinne gestaltet. In den vom RMdI als verbindlich erklärten "Leitgedanken zur Schulordnung" hieß es unter I: "Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist. Alles, was diese Erziehung fördert, ist zu pflegen; alles was sie gefährdet, zu meiden und zu bekämpfen. Richtunggebend für die volks- und staatspolitische Erziehung sind die durch die deutsche Freiheitsbewegung bestimmten Ziele der Reichsregierung. Das gesamte innere und äußere Leben der Schule steht im Dienst dieser Aufgabe. Leiter, Lehrer, Schüler und Schulangestellte sind ihr verpflichtet. Die Überwachung steht lediglich den vorgesetzten Behörden zu" (3). Trotz dieser Einschränkung ihres Betätigungsfeldes wurde der Hitler-Jugend (HJ) ein relativ großer Freiraum in und neben der Schule zugestanden. Nur ihre, des VDA und der Sportjugend Abzeichen

---

(1) Pressenotiz vom 25.7.1933. in: BA Koblenz R. 18, Nr. 5404, S. 5
Text der Richtlinien des RMdI Dr.Frick, III 3120/ 22.6. in: Ebenda, S. 15-21

(2) Pressenotiz über die Neuordnung des Schulaufbaues. in: BA Koblenz R 18, Nr. 5444, S. 23-39

(3) BA Koblenz, R. 18, Nr. 5444, S. 283-287

und Uniformen waren in der Schule erlaubt. Der Hitlergruß wurde obligatorisch eingeführt.
Besondere Bedeutung maß man Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrer bei. In zahlreichen Kursen und Lehrgängen sollten sie, den neuen Anforderungen entsprechend, politisch, vor allem aber rassekundlich geschult werden (1).
Nach dem 30. Januar 1933 wurde die organisatorische Umgestaltung des Ministeriums, die bereits in der zweiten Hälfte des Jahres 1932 eingeleitet worden war, weitergeführt. Wie aus einem Rundschreiben des Ministers an die Abteilungsleiter vom 15.3.1933 hervorgeht, war er von der Abtretung bestimmter Geschäftsbereiche an das neu geschaffene Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda nicht sehr begeistert (2).
Die 1933 ergangenen Anweisungen zum Geschäftsgang im Ministerium verfolgten überwiegend das Ziel einer Vereinfachung und Beschleunigung der Vorgänge (3).
Der Kompetenzbereich der jeweiligen Referenten und auch der Hilfsarbeiter wurde erweitert.
Daneben standen jedoch Bemühungen, bei politisch bedeutsamen Maßnahmen möglichst einheitlich vorzugehen. In einem entsprechenden Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 27.8.1934 wurde die Errichtung eines "Ministeramtes" verfügt. "Diese Dienststelle hat die Aufgabe, die Reformpläne nach meinen Richtlinien inhaltlich vorzubearbeiten und untersteht der Leitung des Ministerialdirektors Sunkel. An Gesetzen und Erlassen grundsätzlicher Art ist die Abteilung bei der inhalt-

---

(1) Schreiben der "Hochschule für Politik" des Gaus Westfalen-Süd der NSDAP an das PSK Münster vom 11.5.1933 über einen Sonderkurs mit dem Zweck "in die Ideenwelt des Nationalsozialismus" einzuführen. in: StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6708
Erlaß des Ministers vom 31.5.1934 (U II B Nr. 1300) über Mittel für Lehrgänge in Vererbungslehre, Rassenkunde usw. in:StA. Münster, Prov.Schulkollegium Nr. 6452

(2) in: BA Koblenz R 18, Nr. 5303, S. 13

lichen Vorbearbeitung maßgebend zu beteiligen. Die an das Ministerium gelangenden und im Ministerium entstehenden Reformpläne sind der Abteilung zur erstinstanzlichen, inhaltlichen Vorbearbeitung zuzuleiten" (1).

Es soll hier nicht mehr ausführlich auf die weitere Entwicklung der politischen Bildung und Erziehung während der Zeit des Nationalsozialismus eingegangen werden. Einige Monographien zu diesem Thema sind bereits vor Jahren erschienen (2). Danach trat die nationalsozialistische Ideologie mit Betonung der Rasse, des Volkes, der Gemeinschaft, des Verhältnisses von Führer und Gefolgschaft, des Antirationalismus und der körperlichen Ausbildung eindeutig in den Vordergrund der Erziehung in der Schule, vor allem aber in den Organisationen der Partei, so der HJ. Obwohl die Lehrerschaft durch die neue Beamtengesetzgebung, die Eingliederung der Organisationen in den NSLB und durch Schulungskurse äußerlich sehr schnell gleichgeschaltet wurde, verlagerte die NSDAP den größten Teil der nationalsozialistischen Schulung auf Einrichtungen außerhalb der Schule. Obwohl bereits während der Weimarer Republik Elemente der nationalsozialistischen Ideologie in der Lehrerschaft und bei einigen Wissenschaftlern sichtbar geworden waren, war das Vertrauen der Parteiführung in die Lehrerschaft insgesamt anscheinend zu gering, um ihr allein die Ausbildung der Jugend zu überlassen.

---

(3) Sammlung von Erlassen zum Geschäftsgang im Min.f.W.,K.u.V. von 1907 ff. in: Geh.StA., Rep.76 Anhang 1

---

(1) Ebenda, S. 10 RB Nr. 172

(2) Assel,H.G., Perversion (1969)
Borcherding,K., Wege (1965)
Gamm, H.J., Führung (1964)
Hornung,K., Etappen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament. B 9 u. 10/1961, S. 113-146
Wilhelm,Th., Pädagogik (^{3}1963)

5.5. Die Gleichschaltung der DHfP

Die nationalsozialistische Gleichschaltungspolitik nach dem 30. Januar 1933 wirkte sich auch auf die DHfP und auf das Staatsbürgerkundliche Seminar aus. Der "8. Lehrgang für Politische Propädeutik" vom 27.3. bis 1.4.1933 konnte noch einigermaßen in der bisherigen Form abgewickelt werden. Allerdings nahm Strunz bereits auf die neuen politischen Machtverhältnisse Rücksicht. In einem Schreiben an Oberschulrat Dr.O.Koch vom 14.3.1933, in dem er diesen um eine Rundverfügung an die Jungphilologenschaft bat, wies er darauf hin, daß auch der Reichskommissar Rust um einen Vortrag gebeten worden sei (1). In einem Brief vom 18.3. an Kischki, mit dem er sich bereits über die Fortführung der "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik" unterhalten hatte, sprach Strunz davon, daß, falls Rust absagen sollte, Herr Hinkel, der Leiter des "Kampfbundes für Deutsche Kultur", gebeten werden sollte, die Kursteilnehmer über die kulturpolitische Neuorientierung zu informieren (2).
Anläßlich der Eröffnung des "8. Lehrganges zur Politischen Propädeutik" wies auch Ernst Jäckh, der Präsident der Hochschule, noch auf Gemeinsamkeiten der bisherigen Tätigkeit mit den von Hitler "in der Potsdamer Garnisonskirche proklamierten Forderungen des Primats der Politik und einer Synthese aller nationalpolitischen Lebenskräfte hin". Ferner machte er darauf aufmerksam, daß seit 1928 auch Nationalsozialisten an der Arbeit der DHfP beteiligt waren. Neben dieser versöhnlichen Geste verdeutlichte er jedoch auch die Grenzen eines Zusammenwirkens: "Die Deutsche Hochschule für Politik sei nie gewesen noch geworden eine irgendwie geartete Parteischule und werde auch immer bleiben eine nationalpolitische Hochschule,

(1) Geh.StA., Rep. 303, Nr. 170
(2) Geh.StA., Rep. 303, Nr. 170

die Synthese aller nationalpolitischen Kräfte" (1). Mit diesem Status wollte sich die nationalsozialistische Führung jedoch nicht zufrieden geben. Am 1. April 1933 hatte Jäckh eine Unterredung mit Hitler über die Zukunft der Hochschule (2). Da Jäckh sich weigerte, nach einer nationalsozialistischen Gleichschaltung und Übernahme durch den Staat, die eine Entlassung der jüdischen Mitarbeiter zur Folge gehabt hätte, weiterhin das Amt des Präsidenten zu bekleiden, zogen sich die Verhandlungen über das Schicksal der Hochschule noch einige Zeit hin, was jedoch nichts an der schließlichen Übernahme durch die Nationalsozialisten änderte (3).

Eine weitgehende inhaltliche Gleichschaltung hatte dann sehr schnell Erfolg. Bereits in einem Schreiben vom 22.4.1933 an die zentrale Schulverwaltung der Stadt Berlin hieß es: "In Beantwortung Ihrer Zuschrift vom 18. April teile ich Ihnen mit, daß ich nach Rücksprache mit allen beteiligten Herren versichern kann, daß die im Rahmen der Lehrerfortbildung für das Sommersemester 1933 angekündigten Vorlesungen und Übungen im Geiste der nationalen Erneuerung gehalten werden, daß die namhaft gemachten Dozenten auf dem Boden der nationalen Regierung stehen" (4).

Am 12. Mai 1933 kündigte dann bereits der neue kommissarische Seminarleiter, Studienrat M.Iskraut, die Eröffnung des Staatsbürgerkundlichen Seminars "in neuer Form und in neuem Geiste" zum 22.5.1933 an. Künftiges Ziel sollte sein, "die Lehrer aller Schularten einzuführen in die Welt- und Staatsanschauung der jungen nationalen Bewegung..." (5).

---

(1) Geh.StA., Rep. 303, Nr. 172

(2) Jäckh,E., Weltsaat (1960), S. 129 ff.

(3) Ebenda, S. 138 ff.

(4) Dieses Schreiben ist nicht unterzeichnet. in: Gen.StA., Rep. 303, Nr. 267

(5) Geh.StA., Rep. 303, Nr. 171

Iskraut war bereits im Vorlesungsverzeichnis für das Sommer-Halbjahr 1933 als Leiter des Staatsbürgerkundlichen Seminars ausgewiesen. Entsprechend der neuen Aufgabenstellung lauteten die zu behandelnden Themenbereiche: "Einführung in die nationalsozialistische Gedankenwelt"; "Grundfragen nationalsozialistischer Weltanschauung"; "Einführung in völkische Fragen im Dritten Reich" und "Wirtschaftspolitische und historisch-politische Grundfragen der deutschen Gegenwart" (1). Diese Arbeit wurde im folgenden Semester in ähnlicher Weise fortgesetzt (2). Aus dem "Staatsbürgerkundlichen Seminar" entwickelte man das "Seminar für national-politische Pädagogik" (3).
Strunz war demnach bereits zum SH 1933 aus der DHfP ausgeschieden. Noch im März 1933 hatte er sich in seiner Eigenschaft als Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Politik und Pädagogik und des Verbands deutscher Geschichtslehrer bemüht, Einfluß auf die künftige Gestaltung des Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterrichts auszuüben (4); die weitere Entwicklung zeigte jedoch, daß dieser Versuch erfolglos geblieben ist.

---

(1) Geh.StA. Rep. 303, Nr. 171.
S. 14-16 im Vorlesungsverzeichnis der DHfP.für das SH 1933.

(2) Vorlesungsverzeichnis WH 1933/34 in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 171

(3) Schreiben von Meier-Bennecksenstein vom 25.4.1933 an den Magistrat der Stadt Berlin, in dem er um weitere finanzielle Unterstützung bat.
in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 171

(4) Schreiben vom 14.3. und vom 17.3.1933 an Chudzinski. in: Geh.StA., Rep. 303, Nr. 170

5.6. Zusammenfassung

Nach der faktischen Ausschaltung der preußischen Regierung durch das Reich (20.7.1932) wirkte sich der politische Rechtsruck zunehmend auch auf die preußische Bildungspolitik und auf den Bereich der politischen Bildung und Erziehung aus. Große Beachtung fand der Brief des deutschnationalen Innenministers von Gayl an die Unterrichtsminister der Länder. Darin legte er ein christlich-national-konservatives Programm vor. In Preußen wurden die beamtenrechtlichen Erlasse in bezug auf die Zugehörigkeit zur NSDAP weitgehend aufgehoben und den Schülern erlaubte man ebenfalls eine Teilnahme an den Jugendorganisationen und Veranstaltungen der NSDAP. Die VDA-Schulgruppen erfuhren wieder eine stärkere Unterstützung und der koloniale Gedanke sollte, aufgrund eines neuen Erlasses, wieder gefördert werden.
Die in Preußen durchgeführte Verwaltungsreform, die Straffung der Ministerien und die Aufhebung des kollegialen Charakters der Provinzialschulkollegien erleichterte zunächst eine konservative Personalpolitik und nach dem 30.1.1933 die Gleichschaltung dieser Behörden.
Abgesehen vom B.e.S. verhielten sich die übrigen Lehrerverbände zurückhaltend, teilweise auch positiv, zu den politischen Veränderungen im zweiten Halbjahr 1932. Man versuchte, die Politik der neuen Machthaber zu beeinflussen.

Schon bald nach der nationalsozialistischen Machtübernahme erschienen Erlasse, die zahlreiche Maßnahmen der bisherigen preußischen Kultusminister aufhoben und eine Erziehung der Schüler im nationalsozialistischen Geiste anstrebten.
Dies bedeutete das Ende der Versuche, eine überparteiliche politische Bildung und Erziehung bzw. eine politische Propädeutik in den Schulen zu verbreiten. Von nun an wurde nur eine parteiliche Erziehung im

Sinne der nationalsozialistischen Ideologie angestrebt. Zudem verlagerte sich die politische Erziehung immer stärker auf außerschulische Organisationen.
Im Zuge der Gleichschaltungspolitik in der ersten Hälfte des Jahres 1933 wurde auch die DHfP ganz in den Dienst der NSDAP gestellt. Damit wurden die erfolgversprechenden Ansätze zu einer Wissenschaft von der Politik zerstört und damit ebenfalls die Bemühungen um eine politische Bildung und Erziehung.

6. Ergebnisse der Untersuchung

Die Schwerpunkte der vorliegenden Untersuchung lagen zum einen auf theoretischen Konzeptionen, Initiativen und einigen Erfahrungsberichten - soweit sie in pädagogischen Zeitschriften zu finden waren - und zum anderen auf den Maßnahmen des Preußischen Ministeriums f.W.,K.u.V. Aufgrund der ergangenen Erlasse und der Diskussionen im Preußischen Landtag war es ansatzweise möglich, indirekt auf die Vernältnisse in den Schulen zu schließen. Erweitert wurde das so gewonnene Bild durch die Berücksichtigung der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung im Deutschen Reich und in Preußen, durch die Einbeziehung der Haltung bedeutender Lehrerverbände, der Maßnahmen des Reichs und von Institutionen und Vereinigungen. Zusätzlich fand die Entwicklung relevanter Wissenschaften Beachtung.
Die schulische und außerschulische Sozialisation müßte jedoch noch näher untersucht werden, da sich sonst nur allgemeine Aussagen machen lassen, die im einzelnen nur schwer zu belegen sind. Zu berücksichtigen wären u.a. die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für Staatsbürgerkunde, soweit wie möglich die Praxis in den Schulen und das Schülervereinswesen. In Ansätzen geschah dies durch Heribert Weber.

Für den Zeitraum der Weimarer Republik (1918/19 bis 1932/33) konnte bei der Auswertung pädagogischer Zeitschriften, einiger Monographien und Sammelbände ein breites Spektrum unterschiedlicher Stellungnahmen zur staatsbürgerlichen bzw. politischen Bildung und Erziehung festgestellt werden. Demnach lassen sich pauschale Urteile über die staatsbürgerliche Bildung z.Z. der Weimarer Republik nicht aufrechterhalten. Selbst in der ersten Hälfte ihres Bestehens konkurrierten die unterschiedlichsten Vorschläge miteinander. Diese Diskussionen fanden - teilweise

parallel - auf mehreren Ebenen statt. Pädagogisch belangvoll war die Frage, ob das Wissen, die Belehrung und Bildung im engeren Sinne oder ob die Erziehung, die allmähliche Internalisierung von Normen und Verhaltensweisen, in den Vordergrund treten sollte. Teilweise im Zusammenhang hiermit ging es zudem darum, ob und wann ein eigenes Fach Staatsbürgerkunde einzurichten sei, oder ob nicht besser die staatsbürgerkundliche Erziehungsarbeit als Unterrichtsprinzip sämtlichen Fächern anvertraut werden sollte. Beide Problemkreise blieben umstritten. Dennoch zeichnete sich in den Zeitschriftenaufsätzen, auf der RSK, der Staatsbürgerlichen Woche 1923, auf zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen und in der amtlichen preußischen Richtlinien- und Erlaßpolitik eine starke Tendenz von der bloßen Belehrung hin zur Erziehung und zu einem von allen Fächern zu gestaltenden Unterrichtsprinzip ab. Dies bedeutete nicht, daß man die Kenntnisvermittlung ausschalten wollte und daß auf einen systematischen Lehrgang verzichtet wurde. Allerdings stand dieses Verhalten der Länderministerien in eindeutigem Gegensatz zur Forderung des Art. 148 WRV. Der Verzicht auf ein eigenständiges Fach beinhaltete, gerade bei Lehrern, die der Republik ablehnend oder doch distanziert gegenüberstanden, die Gefahr, daß die notwendigen Aufgaben einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung weitgehend vernachlässigt wurden.

Im Rahmen einer staatsbürgerlichen Erziehung legten verschiedene Autoren besonderen Wert auf eine praktische Gemeinschaftserziehung durch das gesamte Schulleben, durch eine mehr oder weniger weit angelegte Schülerselbstverwaltung. Der Gemeinschaftsgedanke spielte sowohl bei sozialistischen Autoren als auch bei politisch weiter rechts stehenden, national

gesinnten Pädagogen eine Rolle. Während zur ersten Gruppe u.a. Wyneken und Kawerau zu zählen sind, stand auf der anderen Seite u.a. Hans Richert. Dazwischen lassen sich Kerschensteiner, Otto Koch, Andreesen und Paul Hildebrandt ansiedeln. Diese Bemühungen verdeutlichen Versuche, von einer einseitigen Verstandesbildung im Bereich der Staatsbürgererziehung abzurücken. Allerdings wurden entsprechende Maßnahmen in der Schulpraxis nur zögernd und sehr zurückhaltend eingeleitet.

Negativ auf die republikanische Erziehung der Jugend wirkte sich die geistige, politische und wirtschaftliche Lage und die Tradition der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung aus. Bis zur Mitte der 20er Jahre überwogen, trotz anderer Ansätze, jene Konzeptionen einer "staatsbürgerlichen" Bildung und Erziehung, bei denen der abstrakte Staat im Mittelpunkt des Interesses stand, sei es durch eine historische Aneinanderreihung unterschiedlicher Staatsformen, sei es durch philosophische Überlegungen über das "Wesen" des Staates oder sei es durch die Erziehung zu einem idealen Kultur- und Rechtsstaat. Ursachen dafür lagen in einer weit verbreiteten, betont unpolitischen Haltung, in der Übernahme von Ideen des deutschen Idealismus und in der noch weitgehend positivistischen Ausrichtung der Staatsrechtswissenschaft.
Diese teilweise Abstraktion von dem konkreten republikanischen Staat der Weimarer Verfassung, von seinen speziellen Bedingungen und Forderungen, enthielt die Gefahr, an der Realität vorbei zu erziehen und von antirepublikanischen Kräften ausgenutzt zu werden. Der wohl einflußreichste Vertreter dieser idealistischen Position war Kerschensteiner, der jedoch selbst der parlamentarischen Demokratie aufgeschlossen gegenüberstand.

Die Vielfalt der Vorschläge läßt sich u.a. an den unterschiedlichen Bezeichnungen des geforderten Faches ablesen. Sie waren sowohl unter pädagogischen als auch unter fachlichen Gesichtspunkten bestimmt und beinhalteten jeweils andere inhaltliche Schwerpunkte. So wurde von "Verfassungskunde","Rechtskunde", "Auslandskunde", "Volkswirtschaftslehre", "Wirtschaftskunde", "Zeitungskunde", "Gemeinschaftskunde", "Soziologie", "Sozialer Erziehung", "Staatsethik", "Sozialkundeunterricht" und "Gegenwartsunterricht" gesprochen.
In den meisten Fällen waren mehrere dieser Aspekte jedoch unter der "Staatsbürgerkunde" subsumiert.
Die jeweilige Auswahl hing häufig von dem Ausbildungsgang des Autors ab.
Während in der Anfangsphase Juristen ihren spezifischen Themen und Fragestellungen Einfluß auf Konzeptionen zur staatsbürgerlichen Bildung verschaffen konnten, setzten die Historiker in den folgenden Jahren eine weitgehende Anlehnung an den Geschichtsunterricht durch.
Die in den Aufsätzen, aber auch in den amtlichen Erlassen und in der parlamentarischen Auseinandersetzung immer wieder auftauchenden thematischen Schwerpunkte, hingen meist mit dem Versailler Vertrag und mit der nicht allgemein anerkannten WRV zusammen. Im einzelnen gingen die Kontroversen um den Völkerbund, die Völkerverständigung, den Versailler Vertrag, die Kriegsschuldfrage, die Kolonien, die WRV, die Reichsfarben und die Maßnahmen gegen die monarchistischen Relikte. Die jeweilige Stellungnahme war stark von der politischen Haltung abhängig. Auf der Grundlage einer allgemeinen nationalen Einstellung unterschieden sich gerade bei diesen Themen linke von rechten Vertretern, Republikaner von Antirepublikanern, Verständigungspolitiker von Großmachtträumen nachhängenden

Nationalisten. Diese z.T. gegensätzlichen politischen Positionen konnten aus den preußischen Landtagsprotokollen erschlossen werden.
Zwischen den Diskussionen in Zeitschriften und den Maßnahmen des Ministeriums f.W.,K.u.V. bestand eine Wechselbeziehung im Sinne von Aktion und Reaktion. Dies kann nur schwer im Einzelfall nachgewiesen werden, läßt sich jedoch beim Vergleich der Entwicklung über einen längeren Zeitraum erkennen.

Nach einer revolutionären Anfangsphase (1918/19) mit Ansätzen zu grundlegenden Veränderungen im Bildungswesen, mit den Erlassen über den Geschichtsunterricht, die Schulbibliotheken, die Revolution, den Religionsunterricht, Schulgemeinde und Schülerrat, stellte sich, nach vorübergehender Verunsicherung, rasch eine starke Reaktion der Eltern, Lehrer, Schulaufsichtsbeamten und Kirchen ein, die, nachdem die USPD aus der provisorischen preußischen Regierung ausgeschieden war, zu einem langsameren, gemäßigtem Vorgehen des Ministeriums führten. In dieser nachrevolutionären Phase (1919-1922) hob Haenisch mehrere Erlasse aus dem Winter 1918 auf oder schwächte sie doch ab.
Im August 1919 war die WRV verabschiedet worden, deren Art. 148 Forderungen zu einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung erhob.
Auf der RSK 1920 hatte ein eigener Ausschuß Fragen der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung behandelt. Aber trotz der Verfassungsvorgabe und der auf der RSK verabschiedeten Leitsätze setzte das Ministerium keine umfassende Konzeption für die Schulen durch. Man beschränkte sich meist auf Reaktionen auf offensichtliche Mißstände.
Zu diesen Initiativen zählten negativ die Kaiserbildererlasse, die ersten Versuche zur Umgestaltung

der Geschichtsbücher, der Kampf gegen politische Schülervereine und positiv die Anordnungen über die Behandlung des Völkerbundes, der Reichsverfassung, des Auslanddeutschtums, der ehemaligen Kolonien und des Versailler Friedensvertrages.
Der Durchbruch zu einer von breiten Kreisen der Lehrerschaft getragenen republikanisch orientierten Bildung und Erziehung gelang in dieser Zeit des sozialdemokratischen Kultusministers Haenisch und auch in den folgenden Jahren nicht.
Einen Einschnitt in diese Entwicklung verursachte die Ermordung Rathenaus am 24. Juni 1922. Auf der Woge einer allgemeinen Empörung über die politische Radikalisierung und nationalistische Borniertheit auch unter der Jugend, wurden die bisherigen Vorschläge und Maßnahmen zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in deutschen Schulen kritisch überprüft und Maßnahmen zu einer republikanischen Erziehung eingeleitet. Im Rahmen dieser Bemühungen tagte am 8./9. Juni 1923 eine Sachverständigenkonferenz im RMdI. Im Anschluß an die Gesetze zum Schutze der Republik wies Minister Boelitz den Schulen und Hochschulen entsprechende Aufgaben zu. Schon bald geriet die Frage einer effektiven, republikanischen staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung jedoch wieder aus dem Blickpunkt des Interesses.
Unter der Ministerschaft von Otto Boelitz entstanden die neuen Richtlinien für die einzelnen Schulformen. Staatserziehung sollte danach, bis auf die Abschlußklassen, im wesentlichen als Unterrichtsprinzip in sämtlichen Fächern betrieben werden. Zwar waren in den Richtlinien für die höheren Schulen einige reformpädagogische Forderungen berücksichtigt worden, ihr allgemeiner nationalistischer und politisch

konservativer Geist konnte jedoch nicht ohne Auswirkungen auf die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in den Schulen bleiben.
Sämtliche preußischen Kultusminister von 1919 bis 1932 hatten wiederholt mit konservativen, teilweise reaktionären antirepublikanischen Äußerungen an Schulen und Hochschulen zu kämpfen. Allerdings mußten auch hin und wieder Abgrenzungen gegen die extreme Linke stattfinden.
Noch 1925, sieben Jahre nach der Staatsumwälzung, kam es zu Kontroversen über die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. Auch die verstärkte Behandlung des Völkerbundes, nach Deutschlands Beitritt 1926, stieß auf heftigen Widerspruch der Rechten.
Zu einem zentralen Streitobjekt entwickelten sich die Schulverfassungsfeiern, die seit 1922 am 11. August stattfinden sollten. Die Rechte lehnte diese Feiern weitgehend ab. Auf Grund von Zwischenfällen sahen sich die Minister Becker und Grimme gezwungen, hart durchzugreifen wie etwa 1929 in Goslar.

Dennoch markierte das Jahr 1925 einen Wendepunkt für die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Dies traf vor allem für das hier schwerpunktmäßig untersuchte Preußen zu. Im Kabinett Braun übernahm der parteilose C.H.Becker die Amtsgeschäfte vom DVP-Mitglied Otto Boelitz. Wirtschaftlich kam es zu einem Aufschwung, während sich die politische Lage ein wenig beruhigte, obwohl, wie gezeigt wurde, unterschwellig immer noch starke antirepublikanische Kräfte wirksam waren. Dadurch daß die älteren Arbeiten von Diere und E.Becker nur die ersten Jahre der Republik untersuchten, konnte dieser Umschwung dort nicht registriert werden. Erst die neueren Untersuchungen von Hoffmann und Weber wiesen z.T. in diese Richtung.

Ab Mitte der 20er Jahre verstärkten sich die Stimmen, welche eine eindeutig republikanisch gerichtete Bildung und Erziehung, mit Beachtung der gegenwärtigen staatlichen Verhältnisse anstrebten.
Im Zusammenhang mit dem Kampf gegen eine zunehmende Radikalisierung der Jugend und infolge der Entwicklung relevanter Wissenschaften wie Staats- und Verfassungsrecht, wissenschaftliche Politik, Soziologie und Zeitungskunde gewannen seit Ende der 20er Jahre dann jene Strömungen an Einfluß, die nicht nur die Zustände des Staates, die rechtspositivistisch betrachtete formale Verfassung, sondern ebenso die materiale Verfassung, gegenwärtige und zukünftige politische Probleme und Entwicklungen mit den Schülern besprechen wollten.
Spätestens seit 1929 zeichnete sich sowohl in den pädagogischen Zeitschriften als auch im preußischen Landtag und im Ministerium ein Übergang von einer "staatsbürgerlichen" zu einer "politischen Bildung und Erziehung" ab. Im Parlament verfochten vor allem Vertreter der DDP/Deutsche Staatspartei und der SPD, die z.T. Mitglieder des PSK Berlin waren, diese neue Richtung.
Unter diesen Bemühungen nahmen Ansätze einer kritischen Zeitungskunde und die vor allem von Johann Strunz an der DHfP in Berlin betriebene "Politische Propädeutik" eine herausragende Stellung ein. Mit Schülern und im Rahmen der Lehrerfortbildung wurde hier versucht, aktuelle, innen-, außen- und wirtschaftspolitische kontroverse Fragen durch kontradiktorisches Vorgehen überparteilich zu behandeln. Das Ziel dieser Ausbildung war, über eine möglichst objektive Unterrichtung und sachliche Aussprache zur Entfanatisierung der politischen Auseinandersetzung, zu größerer Toleranz und zum Verständnis des schwierigen Geschäfts des Staatsmannes beizutragen.

Allerdings waren auch diese Bemühungen an die geistige, politische und pädagogische Lage der damaligen Zeit gebunden. So war auch Johann Strunz deutsch und national eingestellt. Da möglichst viele politische Richtungen unter dem Ziel einer überparteilichen Betrachtung zusammengefaßt werden sollten, bestand die Gefahr, daß Konflikte und gegensätzliche Interessen zwar als vorhanden registriert und beachtet wurden, daß man jedoch versuchte, diesen Zustand zu überwinden und zu einer echten "Gemeinschaft" des Volkes, der Nation oder der Menschheit zu gelangen.
Da die Arbeit an der DHfP und die weitere Entwicklung und Ausgestaltung der "Politischen Propädeutik" schon bald nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten unterbrochen wurde , war der Weg zu einer weiteren Ausbreitung abgeschnitten. Dennoch ließ sich feststellen, daß diese Konzeption bereits während der wenigen Jahre von 1926 bzw. 1929 bis 1932 ein überwiegend positives Echo bei Pädagogen und bei der Unterrichtsverwaltung in Preußen gefunden hatte. Bei einer günstigeren Situation der öffentlichen Finanzen wäre dieser Arbeit sicherlich ein noch größerer Erfolg beschieden gewesen.
Sowohl C.H.Becker als auch Adolf Grimme standen diesen Bestrebungen aufgeschlossen gegenüber. In zahlreichen Kursen zur Lehrerfortbildung wurde in dieser Richtung einer "Politischen Bildung" gearbeitet. In engem Zusammenhang damit standen Bemühungen um eine Zeitungskunde in der Schule, da die Presse damals noch die wesentlichste Grundlage für die politische Information und Meinungsbildung war. Die Schüler sollten mit möglichst vielen, unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen zu aktuellen politischen Problemen bekannt gemacht werden. Dazu

diente die Lektüre von Zeitungsstimmen gegensätzlicher politischer Tendenz.
Zusätzlich zur Rolle als Informationslieferant traten bei der Konzeption einer kritischen Zeitungskunde die Presseorgane selbst in den Mittelpunkt des Interesses. Man beschäftigte sich kritisch mit ihren Eigenheiten, Aufgaben, Abhängigkeiten usw., die sich auf den Wert der wiedergegebenen Information und Meinung auswirkten und daher kritisch bedacht werden mußten. Auch diese neuen Tendenzen fanden die Unterstützung staatlicher Stellen.
Die Zeitschrift "Der Zeitspiegel", die seit 1932 erschien, stellte einen erfolgversprechenden Versuch dar, über die kritische Benutzung unterschiedlicher Zeitungsstimmen zu einer aktuellen, problemorientierten politischen Bildung und Erziehung zu gelangen.
Negativ wirkten sich die Sparmaßnahmen des Reichs, der Länder und Städte ab Ende der 20er Jahre auf die Verbreitung und Durchsetzung der neuen Konzeptionen aus. Es wäre jedoch ein Trugschluß, wenn allein dieser Tatbestand für das Scheitern der Republik verantwortlich gemacht würde. Dies hieße den Einfluß der Schule und der intentionalen staatsbürgerlichen oder politischen Bildung und Erziehung bei weitem überschätzen.
Bei den Verfechtern dieser weitgehend republikanisch orientierten politischen Bildung und Erziehung handelte es sich, wie bereits Bossle, Hoffmann und Weber festgestellt hatten, um eine äußerst aktive aber doch kleine Gruppe, die jedoch in kurzer Zeit einen relativ großen Einfluß auf die zweite Phase der Gymnasiallehrerausbildung in Groß-Berlin gewonnen hatte. Im Berliner PSK und im Ministerium standen maßgebliche Damen und Herren diesen Bemühungen wohlwollend gegenüber. Weitere Kreise zog die Arbeit am Staatsbürgerkundlichen Seminar der DHfP, die für Preußen und auch für das Reich Modellcharakter haben sollte, durch die Teilnahme auswärtiger Referendare und Assessoren an den Berliner Kursen, durch ähnliche Lehrgänge in anderen Städten, durch die "Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik", durch

die Zeitschrift "Der Zeitspiegel", durch die "Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik" und durch Strunz' Initiativen bei den Lehrerverbänden, vor allem beim Verband deutscher Geschichtslehrer.
Auf ähnliche Bemühungen der schleswig-holsteinischen Geschichtslehrer war im Rahmen dieser Arbeit hingewiesen worden.
Daneben waren jedoch national-konservative, nationalistisch-völkische, antidemokratische und antiparlamentarische Strömungen weiter verbreitet, wie die Wahlergebnisse, aber auch Monographien, Aufsätze in zahlreichen Zeitschriften und staatsrechtliche Diskussionen bewiesen. Diese gegen die Republik von Weimar gerichteten Tendenzen wurden noch dadurch geschürt, daß die aus der Novemberrevolution entstandene Republik häufig mit der Niederlage 1918, den Pariser Friedensverträgen und der wirtschaftlichen Misere in ursächlichem Zusammenhang gesehen wurde.

1933 gestalteten die Nationalsozialisten im Rahmen ihrer Gleichschaltungspolitik auch die Bemühungen um eine staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in ihrem Sinne um. Die Einzelheiten dieses Prozesses, eventuelle Hemmnisse und der praktische Erfolg müßten ebenfalls noch näher untersucht werden. Am Beispiel der Zeitschrift "Der Zeitspiegel" konnte kurz auf den Gleichschaltungsprozeß, aber auch auf Möglichkeiten zu versteckter Kritik und Information hingewiesen werden.

Durch die Untersuchung über "die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik (1925-1932/33)" konnten einige der eingangs angeführten Urteile revidiert werden. So läßt sich Borcherdings These, daß zwischen 1918 und 1933 nur Institutionenkunde betrieben wurde, ebensowenig aufrechterhalten wie Fischers Behauptung, daß der Nationalsozialismus nur an Konzeptionen aus der Weimarer Zeit anzuknüpfen brauchte. Dies traf nur für einen Teil der Pädagogen zu und läßt auch dann noch unterschiedliche geistige Grundlagen und Ziele außer acht.

Es konnte ferner nachgewiesen werden, daß der Begriff der "politischen Bildung" nicht nur von konservativen Kräften verwendet wurde, daß er vielmehr in Ansätzen zur republikanischen, gegenwartsorientierten Betrachtung von Politik zur Anwendung kam.
Fragt man nach der Repräsentativität dieser neuen Konzeptionen, so ist Hoffmann, Roemheld und Weber dagegen z.T. zuzustimmen. Es konnte aber gezeigt werden, daß sie in Preußen bis 1932 gefördert wurden und ein relativ breites Echo gefunden haben.

Betrachtet man die Entwicklung der politischen Bildung und Erziehung nach 1945 in den Westzonen/BRD, so wird deutlich, daß die Diskussionen zu Beginn der 30er Jahre um Berücksichtigung aktueller politischer Fragen, um "Politische Propädeutik" und auch um "Zeitungskunde" zunächst nicht wieder aufgegriffen wurden. Vielmehr knüpfte man, wie z.B. Oetingers Partnerschaftspädagogik beweist, an Harmoniemodellen, mit besonderer Betonung zwischenmenschlicher Beziehungen, der Weckung eines Gemeinschaftsgefühls, des Dienst- und Pflichtgedankens an. Im Gegensatz zu einer formal-legalistischen Verfassungskunde wurden Sozialerziehung und im Zuge des Einflusses einer bildungstheoretisch orientierten Didaktik allgemeine Werte betont.
Aber selbst als man, im Gefolge von Dahrendorfs Konfliktmodell, der an Einfluß gewinnenden Politikwissenschaft und der Thesen der "Frankfurter Schule", Konzeptionen zur Behandlung aktueller gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Probleme entwickelte, wurden die Vorgaben zu einer politischen Bildung aus der Endphase der Weimarer Zeit nicht gesehen und berücksichtigt. Wegen des "Versagens" der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung z.Z. der Weimarer Republik, dokumentiert durch die nationalsozialistische Machtübernahme 1933, hatte man sich weitgehend mit einer pauschalen Verurteilung begnügt. Differenzierte Untersuchungen hatten nicht stattgefunden.

Es war ein wesentliches Anliegen dieser Arbeit, ausführlich auf die Bemühungen um eine republikanische politische Bildung und Erziehung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik hinzuweisen, die zunächst vor allem in Preußen, besonders in Berlin, sichtbar geworden waren.
Wenn diese Konzeption häufig "überparteiliche Politische Propädeutik" genannt wurde, so ergab sich diese Begriffswahl z.T. aus dem Bestreben, sich gegen bisherige Ansätze zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung abzusetzen. Da Politik, nach Meinung des Kreises um Strunz, erst vom erwachsenen Staatsbürger praktiziert werden könne, mußte man sich in der Schule mit einer Propädeutik begnügen, durch die dem heranwachsenden Staatsbürger oder Politiker ein grundlegendes Rüstzeug für seine künftigen Aufgaben vermittelt werden sollte. Parallelen zum Begriff der "Philosophischen Propädeutik" drängen sich auf.
Diese erste politische Bildung und Erziehung sollte nun aber nicht nur durch Wissensvermittlung geschehen, sondern durch die sachliche, d.h. ausgewogene, Beschäftigung mit aktuellen politischen Problemen.
Die in dem Zusammenhang erhobene Forderung nach Überparteilichkeit wurde meist nicht politisch naiv im Sinne einer politischen Neutralitätsgläubigkeit erhoben, wenn auch bei einigen Konservativen derartige Gemeinschaftsvisionen eine Rolle gespielt haben mögen. "Überparteilichkeit" war vielmehr als methodisches Konzept gedacht mit dem Ziel, die politische Auseinandersetzung zu versachlichen. Unterschiedliche politische Positionen sollten zunächst überhaupt zur Kenntnis genommen werden. Dadurch wurden eigene Interessen und politische Entscheidungen nicht verstellt. Eine möglichst rationale Reflexion sollte den politischen Entscheidungen und Aktionen vorangehen (1).
Diese Konzeptionen waren bewußt angesichts des übermächtig verbreiteten politischen Fanatismus entstanden.

---

(1) Vgl. die Seiten 178 f., 230 dieser Arbeit.

So wurde z.B. vom Bund entschiedener Schulreformer, von P.Oestreich, von A.Grimme, C.H.Becker und Th.Bohner, auf den Unterschied zwischen "Radikalisierung" und "Politisierung" hingewiesen. Der Radikalismus sollte durch sachliche Besprechung aktueller politischer Fragen, durch Immunisierung gegen Schlagworte, bekämpft werden (1).
Dabei wurden die Schüler mit der politischen Realität konfrontiert, mit gegensätzlichen Zielen der Faktoren, mit ihrer teilweisen Unvereinbarkeit miteinander, mit Machtfragen und Schwierigkeiten bei der konkreten Verwirklichung. Es wurde über bloßes Betrachten hinaus Anteilnahme erwartet, und zwar an aktuellen Fragen der Politik. Dabei spielten die Kategorien Macht, Konflikt und Konsens eine Rolle. Einzelne dieser Aspekte tauchten schon bei so unterschiedlichen Vertretern wie R.Guardini, Th.Litt, P.Oestreich und C.Schmitt auf. Sie traten dann in zahlreichen Veranstaltungen der DHfP (2) und bei der Konzeption einer politischen Propädeutik besonders hervor (3).
Der medienkritische Aspekt wurde im Rahmen einer kritischen Zeitungskunde betont. Die Tageszeitungen aller unterschiedlichen politischen Richtungen aus dem In- und Ausland dienten nicht nur als Informationslieferanten über Ereignisse und deren unterschiedliche Einschätzung und Bewertung, sondern sie wurden selbst zum Gegenstand der Untersuchung. Dabei spielten u.a. die zahlreichen Probleme der Nachrichtenwiedergabe, der Übermittlung, Auswahl und Bewertung eine Rolle. Eine distanzierte und kritische Einstellung gegenüber dem damals wichtigsten Nachrichtenträger, der Zeitung, wurde als für eine versachlichte politische Argumentation unbedingt notwendig erachtet.

---

(1) Siehe die Seiten 112 f., 122, 259 f., 263 ff., 305 ff., 320 f., 339, 373 ff., 411

(2) Siehe S. 228 f.

(3) Siehe die Seiten 244, 368

Daß jene Ansätze auch heute noch aktuell sind, beweisen neben anderen neueren Vorschlägen zur politischen Bildung auch die für NRW erarbeiteten "Richtlinien für den Politikunterricht" und die dazu vorgelegten Planungsmaterialien, von denen sich mehrere Hefte einer kritischen Medienkunde widmen. Über den damaligen Rahmen hinaus, müßten heute jedoch auch der Rundfunk und vor allem das Fernsehen als Lieferanten politischer Informationen berücksichtigt werden.

Abkürzungen

ADLZ	Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung
Abg.	Abgeordnete(r)
BA	Bundesarchiv
B.e.S.	Bund entschiedener Schulreformer
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BVP	Bayrische Volkspartei
Christ.-soz.Volksd.	Christlich-sozialer Volksdienst
DDP	Deutsche Demokratische Partei
DDR	Deutsche Demokratische Republik
D.-Frakt.	Deutsche Fraktion
D.G.f.P.u.P.	Deutsche Gesellschaft für Politik und Pädagogik
DHfP	Deutsche Hochschule für Politik
DLV	Deutscher Lehrerverein
DNVP	Deutschnationale Volkspartei
Dr.	Drucksachen
Dt.Hannoveraner	Deutsch Hannoveraner
Dt.Staatspartei	Deutsche Staatspartei
D.völk.F.P.	Deutschvölkische Freiheitspartei
DVP	Deutsche Volkspartei
Geh.StA	Geheimes Staatsarchiv
HJ	Hitler-Jugend
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
LHA	Landeshauptarchiv
M.d.R.	Mitglied des Reichstags
Ministerium f.W.,K.u.V.	Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung
MSPD	Mehrheitssozialisten
NRW	Nordrhein-Westfalen

NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
OVG	Oberverwaltungsgericht
PSK	Provinzialschulkollegium
RfH	Reichszentrale für Heimatdienst
RMdI	Reichsministerium des Innern, Reichsminister des Innern
RSK	Reichsschulkonferenz
SA	Sturmabteilung
Sb	Sitzungsberichte
SH	Sommer-Halbjahr
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutzstaffel
SS	Sommersemester
StA	Staatsarchiv
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
USPD	Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands
VDA	Verein für das Deutschtum im Ausland
V.D.G.	Verband Deutscher Geschichtslehrer
V.u.G.	Vergangenheit und Gegenwart
WH	Winter-Halbjahr
Wp.	Wahlperiode
Wirtsch.-P.	Wirtschaftspartei
Wirtschaftl.V.	Wirtschaftliche Vereinigung
WRV	Weimarer Reichsverfassung
WS	Wintersemester
WTB	Wolffs Telegraphen Büro

Z	Zentrum
Zentralblatt	Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen
Zentralinstitut	Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht
ZfH	Zentrale für Heimatdienst
Ztsp.	Der Zeitspiegel

Literaturverzeichnis

I. Ungedruckte Quellen:

Akten des PSK Münster. in: StA Münster, Prov.Schulkollegium
Nr. 6331, 6379, 6380, 6401, 6452, 6476, 6492, 6505, 6508, 6686, 6705, 6707, 6708, 6746

Akten des PSK Koblenz. in: LHA Koblenz, Best. 405, Nr. 537

Akten der Regierung in Koblenz. Kirchen- und Schulsachen. in: LHA Koblenz, Best. 441, Nr. 18849, 26312

Akten des Reichsministerium des Innern. in: BA Koblenz, R 18, Nr. 5303, 5404, 5444

Akten des Reichsministeriums für Volksaufklärung und Propaganda. in: BA Koblenz, R 55, Nr. 1276

Akten des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. in: BA Koblenz, R 21, Nr. 406

Nachlaß v.Gayl in: BA Koblenz, Nachlaß v.Gayl, Nr. 40

Nachlaß Grimme in: Geh.StA, Nachlaß Grimme (neu), Rep. 92, Pak. 5, 7, 9, 22, 45

Akten der Deutschen Hochschule für Politik. in: Geh.StA, Rep. 303, Nr. 168, 169, 170, 171, 172, 236, 267, 327

Akten des Preußischen Kultusministeriums. in: Geh.StA, Rep. 76 Anhang 1

II. Publizierte Akten:

Bericht und Protokolle des Achten Ausschusses über den Entwurf einer Verfassung des Deutschen Reichs, Berichte der verfassunggebenden Deutschen Nationalversammlung 1919. Berlin 1920

Borcherding, Karl, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965, München 1965

Dowe, Dieter, Klotzbach, Kurt (Hrsg.), Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie. Berlin-Bonn-Bad Godesberg 1973

Dürig, Günter, Rudolf, Walter, Texte zur deutschen Verfassungsgeschichte, München, Berlin 1967

Giese, Gerhard, Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Göttingen-Berlin-Frankfurt 1961

Handbuch der Preußischen Unterrichtsverwaltung. Jg. 1921-1933, Berlin 1921-1934

Preußische Gesetzsammlung 1920, Berlin

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921

Sauberzweig, Dieter, Fischer, Ludwig (Hrsg.), Adolf Grimme, Briefe. Heidelberg 1967

Sitzungsberichte der verfassunggebenden Preußischen Landesversammlung. Tagung 1919/21, Bd. 1-12. Berlin 1921

Sitzungsberichte des Preußischen Landtags. 1. Wahlperiode, Bd. 1-18, Berlin 1922-1926

Sitzungsberichte des Preußischen Landtags, 2. Wahlperiode, Bd. 1-18, Berlin 1926-1929

Sitzungsberichte des Preußischen Landtags, 3. Wahlperiode, Bd. 1-18, Berlin, 1929-1933

Sitzungsberichte des Preußischen Landtags, 4. Wahlperiode, Bd. 1,2, Berlin 1932, 1933

Sitzungsberichte des Preußischen Landtags, 5. Wahlperiode, Bd. 1, Berlin 1933

Sammlung der Drucksachen der verfassunggebenden Preußischen Landesversammlung. (Anlagen zu den Sitzungs-Berichten) Tagung 1919/21, Bd. 1-15, Berlin 1921

Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags. (Anlagen zu den Sitzungsberichten) 1. Wahlperiode, Bd. 1-15, Berlin 1922-1925

Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags. (Anlagen zu den Sitzungsberichten) 2. Wahlperiode, Bd. 1-18, Berlin 1925-1928

Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags. (Anlagen zu den Sitzungsberichten) 3. Wahlperiode, Bd. 1-16, Berlin 1929-1932

Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags. (Anlagen zu den Sitzungsberichten) 4. Wahlperiode, Bd. 1, Berlin 1933

Sammlung der Drucksachen des Preußischen Landtags. (Anlagen zu den Sitzungsberichten) 5. Wahlperiode, Bd. 1, Berlin 1933

Preußischer Landtag, 1. Wahlperiode, Stenographische Berichte des Hauptausschusses 1921/22, 1.-130. Sitzung,

Preußischer Landtag, 3. Wahlperiode, Stenographische Berichte des Hauptausschusses 1928/30, 52.-109. Sitzung, Bd. 2

Preußischer Landtag, 3.Wahlperiode, Stenographische Berichte des Hauptausschusses 1928/31, 110.-176. Sitzung, Bd. 3

Preußischer Landtag, 3. Wahlperiode, Stenographische Berichte des Hauptausschusses 1928/32, 177.-255. Sitzung, Bd. 4

Ursachen und Folgen, Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte. Herausgeber und Bearbeiter Prof.Dr. Herbert Michaelis und Dr.Ernst Schraepler unter Mitwirkung von Dr.Günter Scheel, Siebenter Band, Berlin o.J.

Verhandlungen der verfassunggebenden Deutschen Nationalversammlung. Stenographische Berichte. Bd. 327, 328, 329, 337, 338, Berlin 1920

50 Jahre Wahlen in Nordrhein-Westfalen 1919-1968. Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen. Herausgegeben vom Statistischen Landesamt Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1969

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Jg. 1918-1933, Berlin

Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg.
Arnsberg 28. Jahrgang 1918 - 43. Jahrgang 1933

III. Zeitschriften (vor 1945):

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Hauptblatt des Deutschen Lehrervereins.
48. Jahrgang 1919 bis 61. Jahrgang 1932, Berlin 1919 ff.

Blätter für Schulrecht. Beilage zur ADLZ 1929,
1930,
1932

Deutsche Hochschule für Politik. Bd. I bis III.
Beiblatt der "Zeitschrift für Politik"
Herausgegeben von Richard Schmidt, Leipzig und Adolf Grabowsky, Berlin.
13.-15. Band, Berlin 1924-1926

Berichte der Deutschen Hochschule für Politik. Bd. IV bis VI.
Beiblatt der "Zeitschrift für Politik." Herausgegeben von Richard Schmidt, Leipzig und Adolf Grabowsky, Berlin. 16.-17. Band, Berlin 1926-1929.

Berichte der Deutschen Hochschule für Politik.
Band VII (1929/1930)
Band VIII (1930)

Deutsches Philologen-Blatt, 26. Jg. 1918 bis 40. Jg. 1932, Leipzig 1918 ff.

Deutsche Presse. Organ des Reichsverbandes der Deutschen Presse E.V. Zeitschrift für die Gesamtinteressen des Zeitungswesens. Berlin Jg. 1929 bis Jg. 1932

Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Im Auftrage des Deutschen Lehrervereins begründet von Robert Rissmann, geleitet von C.L.A. Pretzel. Leipzig u. Berlin
22. Jg. 1918 bis 36. Jg. 1932

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgeber A.Fischer, Th.Litt, H.Nohl, E.Spranger.
Leipzig, 1.Jg. 1926 bis 7.Jg. 1932

Monatsschrift für höhere Schulen.
Berlin,17. Jg. 1918 bis 31. Jg. 1932

Die Neue Erziehung, Berlin 1.Jg. 1919 bis 11.Jg. 1929
Jena 12. Jg. 1930 bis 15.Jg. 1933

Das Neue Reich. Herausgegeben von Hans Ostwald und Paul Remer. (Im Auftrage der Arbeitsgemeinschaft für Staatsbürgerliche & Wirtschaftliche Bildung.)
1. Jg. Berlin 1919/20
2. Jg. Berlin 1920

Pädagogische Zeitung. Hauptblatt des Deutschen Lehrervereins. Herausgegeben vom Berliner Lehrerverein. Verantwortlich: W.Päßler
47. Jahrgang 1918, Berlin

Pädagogisches Zentralblatt. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.
1. Jg. 1919/20 Berlin 1920
2. Jg. 1921 Berlin 1922
3. Jg. 1922 Breslau 1922
4. Jg. 1923/24 Breslau 1924
5.bis 12. Jg. 1925-1932, Langensalza-Leipzig-Berlin 1925 ff.

Der Staat seid Ihr. Zeitschrift für deutsche Politik. (Ab Nr. 11: Die Zeitschrift für alle Parteien). Herausgegeben von Walter Dirks, Emil Dovifat, Fritz Elsas, Ricarda Huch, Ernst Jäckh, Siegfried Kardorff, Otto Klepper, Hans Lohmeyer, Thomas Mann, Karl Muth, Gustav Radbruch, Hans Staudinger, Hans Schlange-Schöningen
Berlin 1931

Kriegshefte der Süddeutschen Monatshefte, April 1918 bis September 1918.
Unter Mitwirkung von Josef Hofmiller, Karl Alexander von Müller, Hans Pfittzner, Hans Thoma herausgegeben von Paul Nikolaus Cossmann.
Leipzig und München 1918

Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen.
Leipzig u. Berlin, 1.Jg. 1911 bis 23 Jg. 1933

Der Zeitspiegel. Leipzig u. Berlin
1. Jg. 1932 bis 10. Jg. 1941

Zeitungsverlag. Fachblatt für das gesamte Zeitungswesen. Erscheint jeden Sonnabend. Eigentum und Verlag des Vereins Deutscher Zeitungs-Verleger, Berlin
29. Jg. 1928 bis 33. Jg. 1932

Zeitungswissenschaft. Zweimonatsschrift für internationale Zeitungsforschung. Herausgegeben von Universitäts-Professor Dr.Karl d'Ester München und Dr.Walther Heide Berlin.
Leipzig u. Berlin
4. Jg. 1929 bis 7. Jg. 1932

IV. Veröffentlichungen vor 1945:

Agricola, E., Vorschläge zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts. in: V.u.G. 1916, S. 137-146

Allermann, Theodor, Staatsbürgerlicher Geschichtsunterricht in Obersekunda (Römische Geschichte). in: V.u.G. 1914, S. 1-17

Amling, E., Gefährdung der politischen Bildung?
in: Deutsches Philologen-Blatt 1924, S. 351 f.

Anschütz, Gernard, Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Berlin ²1929

Appel, Otto, Staatspolitische Erziehung in den höheren Schulen. (Bericht über einen Lehrgang in Frankfurt a.M.) in: V.u.G. 1932, S. 126-128

Arndt, Adolf, Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Mit Einleitung und Kommentar von Dr.Adolf Arndt, Herausgegeben von E.M.Arndt und Dr. Adolf Arndt. Berlin u. Leipzig ²1927

Arzt, Artur, Vor welche Aufgaben hat der Weltkrieg die deutsche Schule gestellt?
in: Die Deutsche Schule 1918, S. 105-112

Aschaffenburg, Gustav, Die Zeitung in der Psychologie der Jugendlichen. in: Erziehungswesen und Presse, Köln u. Bonn 1931, S. 27-34

Ashby, Isabel, Die Genfer Volksschullehrer und der Frieden. in: Die neue Erziehung 1929, S. 614 f.

Baege, M.H., Staatsbürgerkunde?
in: Die Neue Erziehung 1921, S. 256-260

Bär, Adolf, Eine Schülerübung im Politischen Denken.
in: V.u.G. 1911, S. 42-53; 126-136

Ders., Wie die Bestimmungen des Artikels 148 der Reichsverfassung über die Staatsbürgerkunde in den deutschen Ländern amtlich ausgeführt werden.
in: Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik, 6. Jg. 1926, S. 85-103; 125-143

Ders., Was leistet die Reichszentrale für Heimatdienst für die Staatsbürgerkunde?
in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1928, S. 159-161

Bäumer, Gertrud, Nationale und internationale Erziehung in der Schule. A.D.L.V. Pädagogisch-psychologische Schriftenreihe des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins Heft 5, Berlin 1929

Dies., Reich und Schule, in: Strunz,J. (Hrsg.), Schule und Leben, Leipzig u. Berlin 1930, S. 8-19

Bahlke, Heinrich, Ein Wort zur Schülerselbstverwaltung in der Volksschule. in: ADLZ 26/1919, S. 409

Barschak, Erna,Zur Frage des staatsbürgerlichen Unterrichts an Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten. in: V.u.G. 1921, S. 107-116

Barth, Bruno, Gegenwart und Vergangenheit im Geschichtsunterricht (U II). (Eine Lehrskizze).
in: V.u.G. 1918, S. 221- 231

Bauerschmidt,Hans, Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, (Literaturbericht).
in: V.u.G. 1919, S. 30-35

Ders., Der Geschichtsunterricht als Grundlage staatsbürgerlicher Bildung an den höheren Schulen. München 1925

Baustaedt, Carl, Zur staatsbürgerlichen Erziehung.
in: V.u.G. 1931, S. 34-44

Ders., Zweite Studienwoche für Geschichtslehrer und -lehrerinnen in Bad Sachsa vom 27. Februar bis 5. März 1931. in: V.u.G. 1931, S. 311-317

Ders., Staatsbürgerliche Woche des pädagogischen Bezirksseminars Halle. 18. bis 23. August 1930.
in: V.u.G. 1931, S. 639 f.

Ders., Siebenter Lehrgang zur Politischen Propädeutik am Staatsbürgerkundlichen Seminar der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin, 19. bis 24. September 1932. in: V.u.G. 1932, S. 634-640

Becker, Carl Heinrich, Hochschulpädagogik.
in: Ders., Gedanken zur Hochschulreform,
Leipzig 1919 , S. 24-29

Ders., Volkscharakter und Wissenschaft. in: Ders.,
Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919,
S. 1-9

Ders., Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig 1919

Ders., Kulturpolitische Aufgaben des Reiches.
Leipzig 1919

Ders., Eine Forderung an die neue Erziehung.
in: Pädagogisches Zentralblatt 1919, S. 1-5

Ders., Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig
1925

Ders., Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres
nationalen Bildungswesens. Leipzig 1926

Ders., Das Problem der Bildung in der Kulturkrise
der Gegenwart. Leipzig 1930

Ders., Geleitwort. in: Strunz, J.(Hrsg.), Politische
Propädeutik als Erziehungsfaktor. Leipzig u.
Berlin 1930, S. V, VI

Becking, August, Der Völkerbundgedanke im Unterricht.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 539 f.

Beckmann, Paul, Politische Zeitungen in der Schule,
ein Versuch staatsbürgerlicher Erziehung.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 489 f.

Bell, Karl, Auslanddeutsche Zeitungen im Unterricht.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629 f.

Bergsträsser, Friedrich, Geschichte der politischen
Parteien als Unterrichtsfach.
in: V.u.G. 1911, S. 122-126

Beyer, Karl, Zur Interpretation der Richtlinien für
die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1925,
S. 442-444

Blume, Karl, Das Bildungsziel der preußischen Schul-
reform. in: Monatsschrift für höhere Schulen
1924, S. 236-244

Bodensiek, Kh., Die Zeitung in der Schule.
in: Zeitungsverlag Nr. 32/1932, S. 548

Boeger, Joh., Staatsbürgerkunde als Lehrfach der
Schulen. Schulfragen in der Reichsverfassung.
Schriftenreihe des Deutschen Lehrervereins
Heft 3. Berlin 1921

Boehm, M.H., Deutschtums-Seminar. in: Jäckh, E. (Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 246 f.

Böhme, Albert, Die Zeitung im Dienste der Schule. Langensalza 1922

Boelitz, Otto, Abbau oder Aufbau unseres Bildungswesens? Leipzig 1924

Ders., Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. Leipzig 1925

Ders., Preußens höheres Schulwesen. Seine künftige Gestaltung (Zeit 27.3.1925). in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 223 f.

Ders., Presse und Schule. in: Deutsche Presse 1926, S. 54 f.

Ders., Der Charakter der höheren Schule. Leipzig 1926

Ders., Schule und Staat. in: Strunz,J.(Hrsg.), Schule und Leben, Leipzig u. Berlin 1930, S. 19-28

Bohlen, A., Der Philologe im Staat. Rede, gehalten auf dem Preußischen Philologentag in Erfurt am 29. Mai 1926. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 380 f.

Bohner, Theodor, Ein Beispiel staatsbürgerlicher Erziehung aus dem heutigen Rom. in: V.u.G. 1914, S. 365-369

Bohner, Theodor, Die Schule im Dienste der Volksversöhnung und der Völkerversöhnung. in: ADLZ 1928, S. 945-947

Bohnstedt, Hanno, Jugendbildung und Tageszeitung. in: Die Erziehung 1928, S. 712-719

Bolle, W., Ziele und Grenzen der Lehrplanarbeit. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 469-471

Ders., Zwei Jahre Schulreform. Rede, gehalten auf dem Preußischen Philologentag zu Erfurt am 29. Mai 1926. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 375-378

Ders., Eine erschütternde Jahresbilanz. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 1-5

Ders., Das Schulprogramm des Hochschulverbandes. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 365-370

Bournot, Otto, Die Schulungswoche der Reichszentrale für Heimatdienst in Höxter. in: ADLZ 1926, S. 728 f.

Brettschneider, Harry, Die Eingabe des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer an die Schulverwaltungen über die Stellung der Geschichte in der Reifeprüfung. in: V.u.G. 1915, S. 30-37

Briefwechsel zwischen den Herausgebern über die Frage des staatsbürgerlichen Fachunterrichts. in: V.u.G. 1919, S. 177-183

Budde, Gerhard, Staatsbürgerliche Erziehung und Persönlichkeitspädagogik. in: V.u.G. 1912, S. 172-179

Bücher, Karl, Gesammelte Aufsätze zur Zeitungskunde. Tübingen 1926

Bund Entschiedener Schulreformer. Politische Erziehung der Jugend. in: Die neue Erziehung 1930, S. 648-650

Busse, F., Zum Unterricht in Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731 f.

Cauer, Friedrich, Geschichtsunterricht und Politik. in: V.u.G., 7. Ergänzungsheft. Vorträge der fünften Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Geschichtslehrer zu Graz am 21./23. September 1927; S. 20-43

Cauer, Minna, Eine wichtige Weltrevolution. in: Die neue Erziehung 1921, S. 106-108

Classen, Walther, Soziale Erziehung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 548-551

Cleinow, G., Eurasisches Seminar. in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 248-250

Cohn, Willy, Selbständiger Unterricht in Staatsbürgerkunde. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 618-621

Deiters, Heinrich, Die gegenwärtige Lage der politischen Jugenderziehung in Deutschland. in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 496-507

Ders., Literaturberichte, Politik als Unterrichtsgegenstand. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1932, S. 410-416

Dessauer, Friedrich, Wissenschaft und Volkserziehung. in: Zehn Jahre Reichsheimatdienst, Herausgegeben von der Reichszentrale für Heimatdienst. Berlin 1928, S. 54-60

Dieninghoff, Joseph, Die Staatsbürgerliche Erziehung im katholischen Religionsunterricht an höheren und Volksschulen. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 347-368

Dihle, E., Eine Unterredung im preußischen Unterrichtsministerium. in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 408 f.

Dohna, Freda Marie Gräfin zu, Völkerbund und Schule. in: ADLZ 1928, S. 413-415

Dunkmann, Karl, Die soziologischen Grundlagen der Schulforderungen des deutschen Lehrervereins. in: Schulpolitisches Jahrbuch 1925, Leipzig 1925, S. 1-20

Edert, E., Schule und Politik. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 40 f.

Ehringhaus, F., Wie kann man den Unterricht über die Reichsverfassung lebendig gestalten? in: Monatsschrift für höhere Schulen 1922, S. 159-163

Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer über die Stellung der Geschichte in der Reifeprüfung. in: V.u.G. 1914, S. 199-201

Einschütz, Leonhard, Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 510-512

Endres, Fritz, Politische Bildung. in: Süddeutsche Monatshefte 1918, S. 303-314

Engel, Otto, Wirtschaftskunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 100-103

Engelmann, Susanne, Staatsbürgerliche Erziehung im neusprachlichen Unterricht (Englisch). in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 477-481

Dies., Die Zeitung und das höhere Schulwesen. in: Erziehungswesen und Presse, Köln u. Bonn 1931, S. 35-46

Dies., Aufbau der Schülerselbstverwaltung. Erfahrungen aus einem Lyzeum und einem Oberlyzeum. in: Die Erziehung 1932, S. 321-335

Erziehungswesen und Presse. 5 Vorträge von Heinz Stephan, Gustav Aschaffenburg, Susanne Engelmann, Georg Raederscheidt und Fritz Länge. Mit einem Nachwort herausgegeben von Gerhard Kallen. Forschungsinstitut für Internationales Pressewesen Köln. Bonn u. Köln 1931

Espe, Hans, Die Jugend und der neue Staat. Handbuch für die Erziehung der Jugend zu staatspolitischem Denken. Dresden o.J. (1929)

d'Ester, Karl, Ein Archiv für publizistische Arbeit im Dienste der Schule. in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1922, S. 218 f.

Ders., Zeitungswesen. Breslau 1928

Faden, Eberhard, Zeitung, Schule und Wissenschaft - zur Arbeit des Deutschen Instituts für Zeitungskunde in Berlin. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 130 f.

Ders., Die Zeitung als Brücke zwischen Schule und Leben. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 317 f.

Federhofer, Franz, Staatsbürgerliche Erziehung. in: Die neue Erziehung 1929, S. 358-365, 443-447, 531-535, 598-605, 679-685, 791-796, 865-875, 934-938
Die neue Erziehung 1930, S. 97-103

Feigel, Fr.K., Die preußische Schulreform als Bekenntnis zum deutschen Idealismus. in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 731-734

Feldmann, Adolf, Zur Krisis des Geschichtsunterrichts. in: Die Deutsche Schule 1922, S. 200-207

Fischer, Aloys, Der Zusammenhang von Weltlage und Erziehungsproblem in der Gegenwart. in: Die Erziehung 1928, S. 1-21

Fraenkel, Ernst, Um die Verfassung. (Die Gesellschaft. Internationale Revue für Sozialismus und Politik. 2. Band. 1932. S. 297-312) in: Ders., Zur Soziologie der Klassenjustiz und Aufsätze zur Verfassungskrise 1931-32. Darmstadt 1968, S. 73-88

Ders., Verfassungsreform und Sozialdemokratie. (Die Gesellschaft. Internationale Revue für Sozialismus und Politik. 2. Band 1932, S. 486-500). in: Ders., Zur Soziologie der Klassenjustiz und Aufsätze zur Verfassungskrise 1931-32. Darmstadt 1968, S. 89-103

Franke, G., Schule und Zeitung. in: ADLZ 1927, S. 575 f.

Franke, Theodor, Falsche Wege zum Staatsgedanken. in: V.u.G. 1913, S. 103-110

Freudenthal, Herbert, Über staatsbürgerliche Bildung. Festrede bei der Verfassungsfeier der Pädagogischen Akademie in Kiel. in: V.u.G. 1931, S. 513-522

Freyer, Hans, Zur Bildungskrise der Gegenwart. in: Die Erziehung 1931, S. 597 ff.

Fricke, Staatsbürgerliche Erziehung und Geschichtsunterricht im demokratischen Staat (Bericht über einen Lehrgang in Kassel). in: V.u.G. 1929, S. 184-191

Friedrich, F., Rühlmann, P., Zur Einführung. in: V.u.G. 1911, S. 1-4

Friedrich, Fritz, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. in: V.u.G. 1912, S. 1-19

Ders., Kongresse und Versammlungen. in: V.u.G. 1913, S. 265 f.

Ders., Der preußische Ministerialerlaß vom 2. September 1915 über Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte. in: V.u.G. 1915, S. 373-391

Ders., Die Verteilung des bürgerkundlichen Stoffes auf Fächer und Klassen. in: V.u.G. 1917, S. 173-181

Ders., Historiker- und Geschichtslehrertagung in Graz. in: V.u.G. 1927, S. 458-465

Frischeisen-Köhler, M., Aristokratische und demokratische Bildungstendenzen. in: Pädagogisches Zentralblatt 1919/20, S. 151-156

Gabriel, A., Schule und Vereine. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 183-185

Gaile, Zur Einführung der Schuljugend in die Reichsverfassung. in: ADLZ 1920, S. 483

Ganzenmüller, W., Die Bedeutung der Geschichtsphilosophie für den Unterricht. in: V.u.G. 1914, S. 211-220

Ders., Schule und Erziehung zur Friedensgesinnung. in: Die neue Erziehung 1929, S. 615-617

Gehl, Walther, Politische Propädeutik im Geschichtsunterricht der Mittelstufe. in: Grabert, W., Hartig, P. (Hrsg.), Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte. Berlin-Hamburg o.J. (1929), S. 184-194

Geißler, Georg, Die Schülerredewettbewerbe. in: Die Erziehung 1930, S. 724-727

Gerlach, Walter, Die staatsbürgerliche Bildung der männlichen Jugend auf Schulen und Hochschulen als psychologisches und ethisches Problem. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1927, S. 13-32

Giese, Gerhard, Staat und Erziehung in der gegenwärtigen Kulturpädagogik. in: V.u.G. 1930, S. 69-86

Ders., Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung. Zur gegenwärtigen Schulpolitik und zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. in: Die Erziehung 1930, S. 83-100, 149-160

Glaeser, F., Humanismus oder Politismus? in: Die Erziehung 1932, S. 96-103

Goette, Arthur, Erziehung durch Geschichte. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 391-404

Grabert, Willy,Hartig, Paul (Hrsg.), Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte. Pläne, Beispiele und Vorschläge für die Praxis. Braunschweig,Berlin,Hamburg o.J. (1929)

Grabowski, Adolph, Staatsbürgerliche Erziehung und Außenpolitik. in: Pädagogisches Zentralblatt 1925, S. 49-54

Ders., Geopolitisches Seminar. in: Jäckh,E.,(Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 236-238

Grimme, Adolf, Schule und Lehrerschaft in der Republik. in: ADLZ 1929, S. 653-656

Ders., Zum neuen Jahrgang. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 1-4

Ders., Schon wieder Herausgeberwechsel? in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 161

Ders. (Hrsg.), Wesen und Wege der Schulreform. Berlin 1930

Ders., Zum Geleit. in: Strunz,J.(Hrsg.), Kultur und Politik, Leipzig u. Berlin 1932, S. 5-7

Gronemann, Werner, Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 102 f.

Ders., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 688

Guardini, Romano, Gedanken über politische Bildung. in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 505-514

Haake,Ulrich, Mehr Lebensnähe im staatsbürgerlichen Unterricht. in: V.u.G. 1928, S. 300-306

Ders., Der Geschichtsunterricht der Oberstufe. in: Grabert,W.,Hartig,P.(Hrsg.), Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte, Braunschweig,Berlin,Hamburg o.J., S. 194-207

Ders., Zusammenarbeit von Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde. in: Die Erziehung 1931, S. 27-40, 160-177

Haas,W., Politik als Wissenschaft. in: Deutsche Hochschule für Politik, Bd. I,3, S. 33-37

Hänig, Hans, Sind unsere höheren Schulen politisch neutral? in: Die neue Erziehung 1926, S. 848-851

Haenisch, Konrad, Kulturpolitische Aufgaben. Aus dem Vortrag des Kultusministers Haenisch gehalten Montag, den 3. Februar 1919 in der Handelshochschule zu Berlin. Herausgegeben und verlegt von der Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche und wirtschaftliche Bildung, Berlin (1919)

Ders., Staat und Hochschule. Ein Beitrag zur nationalen Erziehungsfrage. Berlin 1920

Ders., Neue Bahnen der Kulturpolitik. Aus der Reformpraxis der deutschen Republik. Stuttgart, Berlin 1921

Handbuch der deutschen Tagespresse. 4. Auflage. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Zeitungskunde Berlin. Berlin 1932

Handbuch der Weltpresse. Eine Darstellung des Zeitungswesens aller Länder. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Zeitungskunde. Berlin 1931

Hans, Wilhelm, Politik und Geschichte. in: Die neue Erziehung 1926, S. 600-603

Hartig, Paul, Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht. in: V.u.G. 1931, S. 534-539

Ders., Zeitung und Schule. Ein Tagungsbericht. in: V.u.G. 1932, S. 294-296

Hasselmann, Karl Berend, Über Erziehung zu politischem Verständnis. in: V.u.G. 1923, S. 17-28

Hauptmann, E., Der Beitrag des erdkundlichen Unterrichts zur Staatsbürgerlichen Erziehung. in: V.u.G. 1912, S. 42-49

Haußleiter, Otto, Über die akademische Vorbildung zur Lehrbefähigung im Fach Staatsbürgerkunde an höheren Schulen. in: V.u.G. 1923, S. 141-154

Havenstein, Martin, Staatsbürgerliche Erziehung im deutschen Unterricht an höheren Schulen. in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 380-391

Hedler, Adolf, Zur Reform des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen. in: V.u.G. 1916, S. 230-233

Ders., Staatsbürgerkunde (Buchbesprechung). in: Monatsschrift für höhere Schulen 1920, S. 313-321

Ders., Und nun erst recht Bürgerkunde! in: V.u.G. 1920, S. 60-64

Ders., Literaturbericht. Bürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 78-79

Ders., Literaturbericht. Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926

Ders., Literaturbericht. Bürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1927, S. 508-510, 760 f.

Ders., Literaturbericht. Bürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 125-127

Ders., Literaturbericht. Bürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 733-735

Ders., Politische Erziehung im Wandel der Zeiten. in: Die Deutsche Schule 1930, S. 18-27, 84-91

Ders., Anschauungsmittel im staatsbürgerlichen Unterricht. in: V.u.G. 1931, S. 476-483

Heilbut, Kurt, Die Erziehung zum Frieden. in: Die neue Erziehung 1929, S. 612-614

Heller, Hermann, Grundrechte und Grundpflichten. in: Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, 2. u. 3. Bd., Leipzig u. Berlin o.J., II , S. 1-23

Ders., Die politischen Ideenkreise der Gegenwart. Breslau 1926

Ders., Möglichkeiten politischer Bildung an der höheren Schule. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 564-566

Helling, Fritz, Radikale Jugend und Republik. in: Die neue Erziehung 1930, S. 746-752

Hellpach, W., Der Staat von Weimar als geistige, sittliche und erziehliche Aufgabe. in: ADLZ 1926, S. 661-668

Henche, Albert, Geschichtsunterricht und Weltvolk. in: V.u.G. 1916, S. 80-91

Ders., Staatsbürgerkunde in Untertertia. Ein Beispiel zum Arbeitsunterricht. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 625-629

Hennig, Bruno, Über politische Erziehung durch den Geschichtsunterricht. in: V.u.G. 1913, S. 89-102

Herkner, Heinrich, Die Staatsbürgerkunde als Lehrfach der Universitäten. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 598-608

Herms, Franz, Noch einmal die preußischen Richtlinien und der Geschichtsunterricht. in: V.u.G. 1928, S. 33-36

Hertel, Max, Rechtskunde in der Volksschule. in: ADLZ 1930, S. 293-295

Heske, Udo, Deutsche Jugend und der Weltfriede. in: Die neue Erziehung 1929, S. 957-962

Heuss, Theodor, Die Presse. in: Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, zweiter u. dritter Band. Leipzig u. Berlin o.J., S. 48-62

Ders., Denkschrift zur Errichtung einer Deutschen Hochschule für Politik. in: Politische Bildung Wille, Wesen, Ziel, Weg. Berlin 1921, S. 33-37

Hildebrandt, Paul, Berliner Philologenverein. in: Deutsches Philologen-Blatt 1918, S. 412

Ders., Schulgemeinde und Staatsbürgerliche Erziehung. in: Die neue Erziehung 1920, S. 74-78

Ders., Das Wesen der Schülerselbstverwaltung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 249-274

Hirsch, Georg, Die Stellung der führenden Persönlichkeit in der Gemeinschaft. in: Die Deutsche Schule 1923, S. 145-153, 185-193

Hirschbach, H., Politik und Schule. in: Die neue Erziehung 1928, S. 896 f.

Hirschelmann, W., Politische Fragen im Unterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 156 f.

Hoche, Alfred, Politische Denkfehler. in: Kriegshefte der Süddeutschen Monatshefte 1918, S. 315-330

Hölzer, Volkmar, Aus der Praxis des bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterrichts. in: V.u.G. 1926, S. 19-23

Hoetzsch, Otto, Außenpolitische Bildung. in: Jäckh, E. (Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 13-19

Ders., Politische Erziehungsarbeit im In- und Auslande. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 608-618

Hoffmann, Adolph, Neue Bahnen im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1918, S. 401 f.

Hoffmann, Paul, Erziehung zur Staatsgesinnung. in: Die neue Erziehung 1930, S. 744-746

Hohmann, Walther, Erdkunde und Geschichte in den preußischen Richtlinien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 793-795

Ders., Stellungnahme der westfälischen Geschichtslehrer zu den Richtlinien. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 795

Ders., Grundfragen staatsbürgerlicher Erziehung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 550-564

Ders., Staatsbürgerliche Erziehung. in: V.u.G. 1931, S. 163-176

Hommel, Hildebrecht, Staatsbürgerliche Erziehung und Politische Propädeutik. Mit einem Geleitwort von Geh.Rat Univ.-Prof. Eduard Meyer München 1925

Hylla, Erich, Zehn Jahre "Zentralinstitut". in: ADLZ 1925, S. 227-228

Ihlenburg, Fritz, Die staatsbürgerliche Erziehung der Jugendlichen und die Berufsschule. in: Die neue Erziehung 1925, S. 407-413

Ders., Der Jugendliche und die Politik. in: Die neue Erziehung 1927, S. 354-364

Jäckh, Ernst, Zwei Jahre Deutsche Hochschule für Politik. in: Troeltsch, Ernst, Naturrecht und Humanität in der Weltpolitik. Berlin 1923, S. 25-43

Ders., Das dritte Jahr. in: Deutsche Hochschule für Politik, Bd. I Heft 1 (1923), S. 1-14

Ders.(Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Zehn Jahre Deutsche Hochschule für Politik. Berlin 1930

Ders., Zur Gründung und Entwicklung der Deutschen Hochschule für Politik. in: Ders., Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 175-202

Ders., Beiträge zum Locarno- und Kellogg-Vertrag. in: Ders., Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 3-12

Jaeger, Karl, Von der Zeitungskunde zur publizistischen Wissenschaft. Jena 1926

Jahrbuch des Preußischen Lehrervereins 1914/18. Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß. Magdeburg 1918

Schulpolitisches Jahrbuch 1925. Herausgegeben von der Schulpolitischen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1925

Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins 1929. Berlin 1929

Jahrbuch des Preußischen Lehrer-Vereins 1929/30. Herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschuß. Magdeburg 1931.

Jellinek, Walter, Revolution und Reichsverfassung. Bericht über die Zeit vom 9.November 1918 bis 3. Dezember 1919. in: Das öffentliche Recht der Gegenwart, Jahrbuch des öffentlichen Rechtes der Gegenwart, Band IX., Tübingen 1920

Ders., Verfassung und Verwaltung des Reichs und der Länder. in: Staatskunde, Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, zweiter u. dritter Band, Leipzig u. Berlin o.J., II, S. 1-138

Johannsen, Hans M., Völkerbund und Völkerversöhnung in der Schule. in: Die Erziehung 1929, S. 449-455

Jugend und Zeitung. in: Zeitungsverlag Nr. 18/1932, S. 317-318

Kahl, Wilhelm, Schule und Presse. in: Pressa, Kulturschau am Rhein, Köln 1928. Berlin 1928, S. 163-167

Kainrad, Georg, Gegenwartsunterricht. (Die Landgemeinde) in: Die neue Erziehung 1928, S. 705-717

Kalender für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Staaten. 29. Jahrgang Schuljahr 1922. Im Auftrage des Preußischen Philologenverbandes mit Benutzung amtlichen Materials herausgegeben von Geh.Studienrat Malberg, Studienrat Dr.Schneck, Studienrat Dr.Simon. Zweiter Teil. Breslau 1922

Kalender für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Staaten. 30. Jahrgang Schuljahr 1923, Zweiter Teil, Breslau 1923

Karselt, Richard, Staatsbürgerkunde und Rechenunterricht. in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 154-157

Ders., Der Staatsbürgerliche Gedanke im Rechenunterricht. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 432 ff.

Kawerau, Siegfried, Der Geschichtsunterricht. in: Die neue Erziehung 1921, S. 197 f.

Ders., Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftsleben. in: Die neue Erziehung 1921, S. 115-120

Ders., Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Herausgegeben von Siegfried Kawerau unter Mitarbeit von Fritz Ausländer, Heinrich Reintjes und Fritz Wuessing. Leipzig, Wien, Bern 1921

Ders., Der Bund entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen. Berlin 1922

Kerschensteiner, Georg, Staatsbürgerliche Erziehung. in: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin. Leipzig o.J. (1920), S. 108-116

Ders., Die Erziehung zum Staatsbürger. in: Neues Reich 1920, Heft 6, S. 6-8

Ders., Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1925

Ders., Die Verwirklichung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in den letzten dreißig Jahren. in: V.u.G. 1928, S. 193-216

Ders., Der vierte Pädagogische Kongreß in Weimar vom 7. bis 9. Oktober. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 599

Ders., Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 9. unveränderte Auflage herausgegeben von Josef Dolch. München-Stuttgart 1961

Klatt, Willibald, Der Pädagogische Kongreß in Weimar. in:Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 645-647, 663-667

Klemm, Gustav, Kulturunterricht als Weg zu Staatsbürgerlicher Erziehung. in: V.u.G. 1911, S. 253-256

Kneisel, G., Der historische Roman im Dienste staatsbürgerlich-republikanischer Gesinnungsbildung. in: Die neue Erziehung 1928, S. 613-617

Kneist, Günter, Zweiter Zeitungskursus für Lehrer in Berlin. in: Deutsche Presse 1932, S. 189

Knospe, P., Staatsbürgerliche Erziehung und Erdkundeunterricht. in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 382-386

Ders., Staatsbürgerliche Erziehung und Erdkundeunterricht in der Volksschule. in: Lampe,F.,Franke, G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 410-420

Koch, Otto, Gemeinschaftserziehung. in: Neues Reich, 6/1920, S. 8 f.

Ders., Aufbau der Gemeinschaftserziehung in der öffentlichen Schule. in: Die neue Erziehung 1920, S. 293-297

Ders., Höhere Schule und nationalsozialistische Schülerbewegung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 521-527

Könekamp, Fritz, Wie kann in der deutschen Republik die Staatsgesinnung gefestigt werden. in: Die neue Erziehung 1927, S. 189-192

Koselleck, Arno, Die staatsbürgerliche Erziehung auf den Pädagogischen Akademien. in: V.u.G. 1932, S. 202-210

Kranz, Walther, Staatsbürgerliche Erziehung im altsprachlichen Unterricht. in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 470-477

Krebs, W., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 806-809

Kroner, Richard, Vom Wert der historischen Bildung. in: Die Erziehung 1926, S. 570-581

Krüger, Alfred, Von der Seele der Staatsbürgerkunde. in: Die neue Erziehung 1930, S. 909-915

Krüper, Ad., Neue Ziele und Wege der deutschen Schulerziehung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1920, S. 313-316

Kulessa, Adolf, Gedanken zur staatsbürgerlichen Unterweisung im 8. Schuljahr. in: ADLZ 1930, S. 801 f.

Kumsteller, Bernhard, Entwurf für einen Lehrplan des Geschichtsunterrichts. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 517-519

Länge, Fritz, Presse und Schulreform. in: Erziehungswesen und Presse, Bonn u. Köln 1931, S. 60-77

Lamla, Ernst, Staatsbürgerliche Erziehung im mathematischen Unterricht. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 444-451

Ders., Eine Methodik der Staatsbürgerkunde im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1932, S. 78 f.

Lammert, Friedrich, Zum Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 264

Lampe, F., Tätigkeit. in: Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925, Berlin o.J., S. 68 ff.

Lampe, F., Franke, G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Erweiterte Ausgabe, Breslau 1926

Lampe, Hans, Zur Geschichte des staatsbürgerlichen Unterrichts in Deutschland. in: V.u.G. 1926, S. 74-89

Landé, Walter, Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar. Berlin 1929

Langermann, Johannes, Zielpunkte und Richtlinien zum Wiederaufbau des deutschen Volkes im Sinne Fichtes, Steins und Pestalozzis. Ein Thesenwerk. Darmstadt 1921

Laudien, Arthur, Die griechischen Papyri im Dienste der Staatsbürgerlichen Belehrung. in: V.u.G. 1913, S. 296-303

Lehbert, Hugo, Einige Probleme aus der Methodik des Unterrichts in der Geschichte und Bürgerkunde. in: V.u.G. 1926, S. 397-404

Lehmann, Ernst, Der bürgerkundliche Unterricht an französischen und deutschen Schulen. in: V.u.G. 1923, S. 28-35

Lehmensick, Erich, Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik. in: Die Erziehung 1931, S. 382-389

Leisering, Bruno, Naturwissenschaften in der höheren Schule. in: Lampe, F., Franke, G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung. Breslau 1926, S. 460-469

Leonhard, H., Zeitung und Schule. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 629

Litt, Theodor, Geschichte und Leben. Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. Zweite, teilweise umgearbeitete und erweiterte Auflage, Leipzig u. Berlin 1925

Ders., Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Dritte, abermals durchgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig u. Berlin 1926

Ders., Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung.
in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 19-38

Ders., Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig u. Berlin 1926

Ders., Gedanken zum kulturkundlichen Unterrichtsprinzip. in: Die Erziehung 1926, S. 38-57

Ders., Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen. in: Ried,G.,(Hrsg.), Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Leipzig 1927, S. 1-21

Ders., Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung. in: Die Erziehung 1931, S. 341-368

Ders., Hochschule und Politik. in: Die Erziehung 1932, S. 134-148

Lötschert, Hugo, Zur Ausführung des Ministerialerlasses über Beschränkung und Verringerung des Lernstoffes im Geschichtsunterricht.
in: Monatsschrift für höhere Schulen 1923, S. 135-138

Ders., Völkerbund und Schule. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 60

Ders., Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung.
in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 587-598

Ders., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 80

Lohmann, W., Die amtlichen Bestimmungen über die politische Betätigung der Schüler höherer Schulen in Preußen.
in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 120 f.

Lotz, W., Lehrplanpolitik, Pädagogische Erwägungen eines Humanisten. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1921, S. 193-203

Louis, G., Erziehung zur Gemeinschaft. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 521-523

Lüdemann, Ernst, Gegenwartskunde durch Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften im Schullandheim.
in: Pädagogisches Zentralblatt 1930, S. 282-284

Mähl, Hans, Deutsche Parteigeschichte im Geschichtsunterricht der Oberprima. in: V.u.G. 1930, S. 462-474

Mager, Hermann, Soziologie als Unterrichtsgegenstand. in: Die neue Erziehung 1920, S. 239-243

Marx, Zehn Jahre Reichsheimatdienst, Wesen und Aufgabe der Reichszentrale für Heimatdienst. in: Zehn Jahre Reichsheimatdienst, Herausgegeben von der Reichszentrale für Heimatdienst, Berlin 1928, S. 21-30

Maurer, August, Gehört die Zeitung in die Schule? in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 114 f.

Mausbach, Joseph, Kulturfragen in der Deutschen Verfassung, Eine Erklärung wichtiger Verfassungsartikel. M.Gladbach 1920

Mennicke, C., Wirtschaftsschule. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik Bd. V/2 (1927), S. 9-14

Ders., Sozialpolitisches Seminar. in: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 229-235

Menz, H., Die Zeitung in der höheren Schule. in: V.u.G. 1914, S. 18-24

Menzel, B., Staatsbürgerlicher Lehrgang. (Weferlingen, 8. bis 13. Dezember 1930). in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 395 f.

Messer, August, Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung historisch und systematisch behandelt. Leipzig 1912

Meyer, Johannes, Zeitgemäße Fragen aus der Schulpolitik. (Aus den Verhandlungen der Schulpolitischen Hauptstelle am 6. und 7. Dezember 1930 in Berlin). in: ADLZ 1931, S. 61 f.

Miethe,Kaethe, Politik für die Jugend! Eine Anregung. in: Zeitungs-Verlag Nr. 17/1932, S. 300 f.

Mitteilungen des Deutschen Instituts für Zeitungskunde Berlin, Nr. 15. Semesterbericht SS 1930. Berlin

Möller, August, Staatsbürgerkunde - staatsbürgerliche Erziehung - Reichsverfassung. in: ADLZ 1922, S. 325-327, 338-340

Mommsen, Wilhelm, Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 578-587

Monjé, Robert, Schulpolitische Tendenzen der Gegenwart und die Aufgabe der höheren Schule. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 507-511

Monzel, Heinz, Staatsbürgerliche Erziehung durch den Rundfunk. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 369-375

Müller, Heinrich, Jugend, Erziehung und Politik. Bericht über den öffentlichen Kongreß des Bundes Entschiedener Schulreformer. in: V.u.G. 1931, S. 696-702

Müller, Willy, Naturkundlicher Unterricht in der Volksschule. in: Lampe, F., Franke, G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 452-459

Münster, Hans A., Die öffentliche Meinung in Johann Josef Görres' politischer Publizistik. Berlin 1926

Ders., Görres' Rheinischer Merkur als Geschichtsquelle. in: V.u.G. 1926, S. 271-285

Ders., Der Freiheitsgedanke bei Görres. Teubners Quellensammlung für den Geschichtsunterricht. III : 4 Leipzig u. Berlin 1928

Ders., Das Zeitungsproblem in der Schule. in: V.u.G. 1929, S. 218-228

Ders., Probleme des Zeitungslesens I. Öffentliche Meinung und Preßfreiheit. Teubners Quellensammlung für den Geschichtsunterricht. Leipzig u. Berlin 1929

Ders., Probleme des Zeitungslesens II. Voraussetzungen und Grenzen der Zeitungsherstellung. Teubners Quellensammlung für den Geschichtsunterricht. Leipzig u. Berlin 1930

Ders., Bericht über den "Ersten Zeitungskursus für Lehrer" in Berlin (9. bis 11. April 1931). in: V.u.G. 1931, S. 444-446

Ders., Jugend und Zeitung. Zeitung und Zeit, Fortschrifte der internationalen Zeitungsforschung. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Zeitungskunde in Berlin. Band IV. Berlin 1932

Ders., Erst Zeitungskunde, dann Zeitungsbenutzung in der Schule.
in: V.u.G. 1932, S. 673-680

Ders., Die Zeitung in der Schule. in: Zeitungsverlag Nr. 18/1932, S. 318 f.

Ders., Nationalpolitische Erziehung in der Schule durch die Zeitung. in: V.u.G. 1933, S. 303 f.

Ders., Zeitung und Politik. Eine Einführung in die Zeitungswissenschaft. Leipzig 1935

Muhr, Wilhelm, Der Beamte als Staatsbürger zweiter Klasse. Ein geschichtlicher Rückblick.
in: ADLZ 1930, S. 595 f.

Munzinger, Ludwig, Ein Archiv für den staatsbürgerlichen Unterricht. in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1922, S. 76 f.

Muthesius, K., Der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht. Ein Vorwort zum Pädagogischen Kongreß in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 560-561

Nachdenkliches zu den Berliner Referendarlehrgängen. Von einem älteren Semester.
in: V.u.G. 1929, S. 252 f.

Naumann, Friedrich, Vier Reden an junge Freunde. (Hilfe 1918, Nr. 8, 11, 14, 15)
in: Ders., Werke Band 5, Köln u. Opladen 1964, S. 709-735

Nebel, Arthur, Die Schülervereine im Entwurf der Schulordnung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 730 f.

Neubauer, Friedrich, Begrüßungsansprache.
in: V.u.G. 1913, S. 1-10

Ders., Die Eingabe des Verbandes deutscher Geschichtslehrer zur geschichtlichen Reifeprüfung.
in: V.u.G. 1915, S. 37-42

Ders., Fichtes "Reden an die deutsche Nation" im Unterricht der Prima. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1918, S. 177-190

Ders., Staatsbürgerkunde. in: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig u.J. (1920), S. 122-130

Ders., Zur Frage des bürgerkundlichen Unterrichts. in: Deutsches Philologen-Blatt 1921, S. 447-449

Ders., Zur staatsbürgerlichen Erziehung. in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 264-267

Ders., Zum Geschichtsunterricht (Lehrbücher, Lehrplan, Bürgerkunde). in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 49-51

Ders., Die preußischen Richtlinien für die höheren Lehranstalten und der Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 725-727

Neumann, Robert, Politik und Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1919, S. 93-106

Neumann, Richard, Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts. in: Deutsches Philologen-Blatt 1922, S. 458-461

Noack, (Bericht) Staatsbürgerkunde. Vorträge (mit Aussprache) zu Breslau. in: V.u.G. 1931, S. 67-72

Oestreich, Paul, Entschiedene Schulreform (Vorw. 7.10.). in: Deutsches Philologen-Blatt 1919, S. 574 f.

Ders., Ein Fußtritt. in: Die neue Erziehung 1925, S. 686 f.

Ders., Erziehung zum Republikaner? in: Die neue Erziehung 1926, S. 1-5

Ders., Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht. in: Die neue Erziehung 1926, S. 285 f.

Ders., Entschiedene Schulreform und Marxismus. in: Die neue Erziehung 1929, S. 151 f.

Ders., Schülerselbstverwaltung? in: Die neue Erziehung 1929, S. 417-422

Ders., Die Parole der politischen Jugend. in: Die neue Erziehung 1929, S. 661-663

Ders., Jugend und Politik. in: Die neue Erziehung 1931, S. 897-902

Ders., Entpolitisierung oder Entfanatisierung? in: ADLZ 1932, S. 166-168

Ders., Entpolitisierung? in: Die neue Erziehung 1932, S. 163 f.

Ders., Der leere Republikbegriff. in: Die neue Erziehung 1932, S. 193-196

Ders., Eine Rede am Verfassungstage. in: Die neue Erziehung 1932, S. 758-761

Oldendorff, Paul, Zum Schulprogramm des Hochschulverbandes. in: ADLZ 1932, S. 757-761

Ortmann, Hans, Verfassungstag - Nationalfeiertag. in: ADLZ 1931, S. 621-623

Pallat, Ludwig, Entstehung und Ausbau. in: Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925. Berlin o.J., S. 9 ff.

Peters, Ulrich, Anmerkungen zu den Leitsätzen der Historikergruppe Hannover (D.Philologen-Blatt 1925 Nr. 30/31), aus den Besprechungen einer Arbeitsgemeinschaft hamburgischer Geschichtslehrer. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 44

Ders., Die drei Grundgedanken der preußischen Schulreform. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 553-559

Philologen-Jahrbuch (Kunzes Kalender) für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Staaten. 32. Jahrgang Schuljahr 1925 2. Teil, Breslau 1925

Philologen-Jahrbuch (Kunzes Kalender) für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Länder. 33. Jahrgang Schuljahr 1926/27 2. Teil, Breslau 1926

Philologen-Jahrbuch (Kunzes Kalender) für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Länder. 40. Jahrgang, Schuljahr 1933/34. 2. Teil, Breslau 1933

Politische Bildung. Wille, Wesen, Ziel, Weg. Sechs Reden, gehalten bei der Eröffnung der Deutschen Hochschule für Politik, von Dr.Drews, Dr.Simons, Dr.Koch, Dr.Scholz, Dr.Richter, Prof.Dr.Jäckh, Berlin 1921

Preller, Hugo, Die Behandlung der Jahre 1919-28 im Geschichtsunterricht der höheren Schulen und ihre Folgen für die Methode. in: V.u.G. 1929, S. 533-542

Ders., Die Geschichte der Nachkriegszeit und ihre Behandlung im Geschichtsunterricht an höheren Schulen. Leipzig u. Berlin 1931

Pressa, Kulturschau am Rhein. Herausgegeben von der Internationalen Presse-Ausstellung. Köln 1928. Berlin o.J. (1928)

Pretzel, C.L.A., Zur Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins in Hannover. in: Die Deutsche Schule 1922, S. 306-312

Ders., Von der Deutschen Lehrerversammlung in Hamburg. in: Die Deutsche Schule 1925, S. 305-312

Ders., Von der Deutschen Lehrerversammlung in Dresden. in: Die Deutsche Schule 1929, S. 342-346

Preuß, Hugo, Deutschlands Republikanische Reichsverfassung. Berlin ^{2}1923

Raederscheidt, Georg, Die Zeitung im Arbeitsbereich der Schule. in: Erziehungswesen und Presse. Köln u. Bonn 1931, S. 47-59

Raeppel, L., Der Wechsel im preußischen Unterrichtsministerium. in: ADLZ 1930, S. 97-99

Reccius, A., Politische Zeitungsschau im staatsbürgerlichen Unterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 630

Reiche, K., Tagung des Verbandes schleswig-holsteinischer Geschichtslehrer in Husum. in: V.u.G. 1928, S. 583 f.

Reichel, E., Neuordnung der Volkserziehung. in: Die Deutsche Schule 1918, S. 411-414

Zehn Jahre Reichsheimatdienst. Herausgegeben von der Reichszentrale für Heimatdienst. Berlin 1928

Reichwein, Georg, Zum Problem der politischen Bildung. in: V.u.G. 1924, S. 129-139

Reinhardt, G., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 360 f.

Ders., Staatsbürgerkunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 30 f.

Reiniger, Max, Staatsbürgerkunde im Rahmen des Gesamtunterrichts. in: Pädagogisches Zentralblatt 1922, S. 267-272

Reuß, A., Staatsbürgerliche Schulungswoche. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 75

Richert, Hans, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen 1920

Ders., Die Ober- und Aufbauschule. Leipzig 1923

Ders., Stand und Fortgang der Preußischen Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1929, S. 5-15

Ders., Die preußische Schulreform als staatspolitischer Akt. in: Strunz, J.(Hrsg.), Kultur und Politik. Leipzig u. Berlin 1932, S. 66-81

Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen mit den erläuterten Bestimmungen des Art. 142-150 der Reichsverfassung und der Reichs-Grundschulgesetze sowie den wichtigsten Bestimmungen über die äußeren Verhältnisse der preußischen Volksschule. Breslau 1928

Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen. Amtliche Ausgabe herausgegeben von Ministerialrat Richert. Berlin 1924

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen herausgegeben von Ministerialrat Richert. 1. Teil, Grundsätzliches und Methodisches. Berlin 1925

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Neue Ausgabe, Besorgt von Hans Richert. 2. Band, 8.Auflage, Stand vom 1. Januar 1931. Berlin 1931

Ried, Georg, Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht. Gesamtausschußsitzung am 27. und 28. Februar in Berlin. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 263

Ders., Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. Herausgegeben im Auftrage des Vorstandes des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1927

Rindfleisch, George, Die preußische Denkschrift und der Geschichtsunterricht. in: V.u.G. 1925, S. 90-100

Rodens, Franz, Sensationsberichterstattung und Schuljugend. in: Zeitungs-Verlag 10/1931, S. 184-186

Rödiger, W., Vom falschen und vom rechten Weg in der staatsbürgerlichen Erziehung. in: ADLZ 1921, S. 122-124

Rolle, Hermann, Erziehung zu deutscher Staatsgesinnung. in: Die Deutsche Schule 1919, S. 65-72

Roloff, Ernst M., Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Prof.Dr.Otto Willmann. 4. Band (1915); 5. Band (1917) Freiburg i.Br. 1915

Ders., Was ist die Reichszentrale für Heimatdienst? in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1924, S. 54-55

Ders., Die Reichszentrale für Heimatdienst, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1928, S. 144 f.

Rose, A.H., Grundsätzliches zum Volkswirtschaftsunterricht. in: ADLZ 1920, S. 168 f.

Rosin, Hermann, Zum 11. August. in: ADLZ 1928, S. 657-659

Ders., Georg Kerschensteiner im Reichstage. in: Die Deutsche Schule 1932, S. 374-387

Rothe, Hermann, Zur Behandlung der letzten 44 Jahre deutscher Geschichte im Unterricht höherer Schulen. in: V.u.G. 1915, S. 286-298

Rotten, Elisabeth, Erziehung zum Völkerbund. in: Die neue Erziehung 1919, S. 796-802

Rühlmann, Paul, Die Aufgabe der Schule bei der Politisierung des deutschen Volkes (1909). in: Ders., Wege zur Staatsgesinnung, Charlottenburg 1919, S. 35-45

Ders., Begriff, Ziele und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung (1911). in: Ders., Wege zur Staatsgesinnung, Charlottenburg 1919, S. 46-55

Ders., Arbeitsschule und Geschichtsunterricht. (1911), in: Ders., Wege zur Staatsgesinnung, Charlottenburg 1919, S. 56-60

Ders., Wege zur Staatsgesinnung. Beiträge zur politischen Pädagogik. Charlottenburg 1919

Ders., Die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung im Verfassungsausschuß. in: V.u.G. 1919, S. 109-117

Ders., Eine freie politische Hochschule in Berlin. in: Neues Reich 2/1920, S. 10 f.

Ders., Die deutschen Hochschulen im Dienste der politischen Erziehung. in: Neues Reich 2/1920, S. 13 f.

Ders., Staatslehre. in: V.u.G. 1922, S. 222-235

Ders., Staatsgedanke und Schule. in: ADLZ 1929, S. 1061 f.

Sachs, Gustav, Persönlichkeit, Gemeinschaft und Kultur als nationalpädagogisches Problem. in: Die Deutsche Schule 1925, S. 312-322, 362-369

Salomon, A., Innenpolitische Bildung. in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 94-100

Sandmann, Fritz, Lehrgang für staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung im demokratischen Staat. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 201

Saupe, Walther, Über Erziehung zur republikanischen Staatsgesinnung. in: Die neue Erziehung 1927, S. 525 f.

Ders., Die Schule im Dienste der Volks- und der Völkerversöhnung. in: ADLZ 1928, S. 825-830

Ders., Die politischen Parteien und die Schule. Ein Beitrag zur Schulpolitik der Gegenwart. Osterwieck am Harz 1932

Schacht, H.H., Auslanddeutsche Wünsche für den staatsbürgerlichen Unterricht der höheren Schulen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 555

Schäfer, Dietrich, Die neuen Richtlinien für den Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 757-759

Ders., Bemerkungen zum Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 759-761

Scheer, Albert, Erdkunde und Staatsbürgerliche Erziehung in der höheren Schule. in: Lampe,F., Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 420-432

Schlothauer, A., Verband der Studienassessoren und -referendare Preußens. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 104-107

Schmeidler, Bernhard, Der Bildungswert der Geschichte des Mittelalters für die deutsche Gegenwart. in: V.u.G. 1916, S. 1-11

Schmidt, Richard, Die Bedeutung der Antike für die staatsbürgerliche Erziehung. in: V.u.G. 1928, S. 83-99

Schnabel, Franz, Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht der Oberklassen. in: V.u.G. 1914, S. 87-97

Ders., Historisch-politische Gegenwartsfragen. in: Pädagogisches Zentralblatt 1932, S. 200 ff.

Schnee, Heinrich, Politische und staatsbürgerliche Gegenwartsfragen im Unterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 41-44

Ders., Erziehungswesen und Presse. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 412 f.

Ders., Die pädagogische Ausbildung des Geschichtslehrers im Bezirksseminar. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1931, S. 220-223

Schneider, B., Vorbereitung der Schüler auf ihre staatsbürgerliche Aufgaben im Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1928, S. 390-392

Schönbrunn, Walter, Demokratisch-republikanische Erziehung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 537-549

Scholze, Heinrich, Kursus für Lehrer über Völkerbund und internationale Zusammenarbeit in Genf. in: Deutsches Philologen-Blatt 1930, S. 683 f.

Ders., Völkerversöhnung in der Praxis des Unterrichts. in: Die neue Erziehung 1930, S. 196-200, 274-277

Schramm, Wilhelm, Die Anstaltslehrpläne der preußischen höheren Schulen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1925, S. 533-535

Schremmer, Wilhelm, Die Reichsverfassung in der Schule. in: ADLZ 1920, S. 565 f.

Ders., Fragestellungen des heutigen Geschichtsunterrichts. in: Die Deutsche Schule 1926, S. 16-22

Schulte, Karl, Jugendkunde und staatsbürgerliche Erziehung. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1930, S. 567-575

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin o.J. (1920)

Schultze, Ernst, Politische Bildung in England. in: V.u.G. 1912, S. 360-373

Schultze, Karl, Staatsethik. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1924, S. 120-134

Schulz, Heinrich, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911

Schulz, Otto, Die Schule im heutigen Staat. (Kultusminister Becker im Berliner Lehrerverein). in: ADLZ 1926, S. 981 f.

Ders., Auslanddeutschtum und Schule. in: ADLZ 1928, S. 545-550

Schwandke, Georg, Bürgerkunde und Geschichtsunterricht in der Untersekunda (Praktische Erfahrungen). in: V.u.G. 1911, S. 307-312

Schwarz, Hermann (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben von Hermann Schwarz. Geh.Oberregierungsrat, Ministerialrat a.D. 4. Band, Bielefeld u. Berlin 1931

Schwedtke, Kurt, Schulgemeinde und Schülerselbstverwaltung im Rahmen moderner Unterrichts- und Erziehungsbestrebungen. in: Deutsches Philologen-Blatt 1932, S. 594-598

Seeling, Otto, Gedanken zum staatsbürgerlichen Unterricht in Volksschulen. in: ADLZ 1919, S. 104 f.

Ders., Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlicher Unterricht. (Gedanken für die Arbeit in der Volksschule.) in: ADLZ 1919, S. 809 f.

Ders., Die Staatsbürgerkunde im Lehrplan für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. in: ADLZ 1920, S. 313 f.

Ders., Staatsbürgerkunde - staatsbürgerliche Erziehung - Reichsverfassung. in: ADLZ 1920, S. 465-467, 478-480

Ders., Staatsbürgerkunde. in: ADLZ 1921, S. 404 f.

Seidel, Robert, Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit? in: Die neue Erziehung 1919, S.7-16

Seitz, Theodor, Die Bedeutung von Kolonialbesitz für die politische Erziehung eines Volkes. in: Die Erziehung 1927, S. 414-419

Siebourg,M., Nachklänge zur Reichsschulkonferenz. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1920, S.

Sierig, Ernst, Politische Tagesfragen im Unterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 506 f.

Simons, Hans, Lehre und Lehrer. in: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik als Wissenschaft. Berlin 1930, S. 203 ff.

Smend, Rudolf, Verfassung und Verfassungsrecht. München u. Leipzig 1928

Spengler, Oswald, Politische Pflichten der deutschen Jugend. Rede, gehalten am 26. Februar 1924 vor dem Hochschulring Deutscher Art in Würzburg. München 1924

Spranger,Eduard,Zum politischen Bildungsideal. in: V.u.G. 1918, S. 49-54

Ders., Staat und Sittengesetz. in: V.u.G. 1919, S. 161-174

Ders., Die drei Motive der Schulreform. in: Monatsschrift für höhere Schulen 1921, S. 260-274

Ders., Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. in: Die Erziehung 1926, S. 7-27, 177-190, 473-492; Jg. 1927, S. 142-164

Ders., Probleme der politischen Volkserziehung. in: Zehn Jahre Reichsheimatdienst, Berlin 1928, S. 36-53

Ders., Die Verschulung Deutschlands. in: Die Erziehung 1928, S. 273-284

Ders., Wohlfahrtsethik und Opferetnik in den Weltentscheidungen der Gegenwart. in: Die Erziehung 1930, S. 385-404

Staatsbürgerliche Bildung. Entwicklung und Stand seit Inkrafttreten der Reichsverfassung. Denkschrift des Reichsministeriums des Innern, Leipzig 1924

Staatsbürgerliche Erziehung im Urteil praktischer Staatsmänner. Eine Rundfrage. in: V.u.G. 1911, S. 5-10

Staatsgesinnung - Staatserziehung - Staatsfeiern. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 473-475

Staatskunde. Teubners Handbuch der Staats- und Wirtschaftskunde, zweiter und dritter Band. Leipzig u. Berlin o.J.

Staatslexikon. Im Auftrag der Görres-Gesellschaft unter Mitwirkung zahlreicher Fachleute herausgegeben von Hermann Sacher. Fünfte, von Grund aus neubearbeitete Auflage. Freiburg i.Br. Band 1 (1926), Band 4 (1931)

Steinbeck, Wolfram, Idee und Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. in: V.u.G. 1932, S. 563-576

Stephan, Heinz, Ist sich die moderne Presse ihrer Erziehungsaufgabe bewußt? in: Erziehungswesen und Presse. Bonn u. Köln 1931, S. 7-26

Stern, Erich, Soziologie als Unterrichtsgegenstand. in: Die neue Erziehung 1921, S. 108-115

Steudel, Theodor, Zweite Geschichtliche Studienwoche. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 251 f.

Ders., Die Zeitung im Dienst der staatsbürgerlichen Erziehung. in: V.u.G. 1931, S. 522-534

Stölzel, Ernst, Schulgemeinde und Schülerausschuß. in: Die neue Erziehung 1919, S. 118-121

Strahl, R., Arbeit und Organisation des Reichsheimatdienstes. in: Zehn Jahre Reichsheimatdienst. Herausgegeben von der Reichszentrale für Heimatdienst. Berlin 1928, S. 7-20

Ders., Die Reichszentrale für Heimatdienst. in: Strunz,J.(Hrsg.), Kultur und Politik. Leipzig u. Berlin 1932, S. 184 ff.

Strunz, Johann, Die Französische Politik in den ersten Jahren der Selbstregierung Ludwigs XIV. 1661-1667. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde bei der philosophischen Fakultät an der Universität zu Berlin. Tag der Promotion 8. März 1920

Ders., Politische Jugenderziehung. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 572-574

Ders., Geschichtsunterricht und Politik. Korreferat. in: V.u.G., 7. Ergänzungsheft 1927, S. 43-47

Ders., Das Jugendseminar der Deutschen Hochschule für Politik. in: Die neue Erziehung 1928, S. 54 f.

Ders., Lehrgang über politische Propädeutik für Studienassessoren und Studienreferendare an der Deutschen Hochschule für Politik zu Berlin vom 18. bis 28. März 1929. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 284 f.

Ders., Politische Propädeutik. Mitteilungen. in: V.u.G. 1929, S. 191 f.; S. 314-319

Ders., Politische Propädeutik. Frühjahrslehrgang "Politische Propädeutik" für Studienreferendare und -assessoren im Staatsbürgerkundlichen Seminar der Deutschen Hochschule für Politik vom 24. März bis 4. April 1930, in: V.u.G. 1930, S. 443-446

Ders., Politische Propädeutik. Herbstlehrgang für Studienassessoren und Studienreferendare, veranstaltet vom 16. bis 26. September im Staatsbürgerkundlichen Seminar der Deutschen Hochschule für Politik auf Anregung und mit Förderung des Provinzialschulkollegiums Berlin-Brandenburg. in: V.u.G. 1930, S. 51-59

Ders., Politik und Schule. in: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 134-150

Ders., Staatsbürgerkundliches Seminar. in: Jäckh,E. (Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 239-245

Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik als Erziehungsfaktor. Schriftenreihe zur politischen Propädeutik. Band 1. Leipzig u. Berlin 1930

Ders., Geschichte. in: Ders. (Hrsg.), Politische Propädeutik als Erziehungsfaktor. Leipzig u. Berlin 1930, S. 9-28

Ders. (Hrsg.), Schule und Leben. Schriftenreihe zur politischen Propädeutik Band 2. Leipzig u. Berlin 1930,

Ders., Zur Einführung. in: Ders.(Hrsg.), Schule und Leben. Leipzig u. Berlin 1930, S. V f.

Ders., Politische Propädeutik. in: V.u.G. 1931, S. 441-444

Ders. (Hrsg.), Politik und Pädagogik im Ausland. Schriftenreihe zur politischen Propädeutik Band 3. Leipzig u. Berlin 1931

Ders., Politische Pädagogik. in: Ders. (Hrsg.), Politik und Pädagogik im Ausland. Leipzig u. Berlin 1931, S. 7-13

Ders. (Hrsg.), Kultur und Politik. Schriftenreihe zur politischen Propädeutik Band 4. Leipzig u. Berlin 1932

Ders., Ideenpolitik und Kulturpolitik. in: Ders. (Hrsg.), Kultur und Politik. Leipzig u. Berlin 1932, S. 99-117

Ders., Vorwort. in: Ders. (Hrsg.), Kultur und Politik. Leipzig u. Berlin 1932, S. 8-10

Ders., Politik und Pädagogik. Zur Gestaltung der Arbeit an der pädag. Abteilung der Deutschen Hochschule für Politik. in: V.u.G. 1932, S. 449-451

Stuhlfath, Walter, Die Staatsbürgerliche Erziehung im evangelischen Religionsunterricht. in: Lampe,F.,Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung. Breslau 1926, S. 339-347

Sturm, K.F., Hegel und die Pädagogik der Gegenwart. Zur 100. Wiederkehr seines Todestages. in: Die Deutsche Schule 1931, S. 641-651

Sturm, Karl, Die Tageszeitung im Unterricht. in: Weltspiegel Nr. 37. 11.9.1932, S. 3

Stutzer, Emil, Staatskundliche Forbildungskurse für Geschichtslehrer. in: V.u.G. 1911, S. 136-141

Tews, Johannes, Presse und Schule. in: Deutsche Presse 1926, S. 55 f.

Thieme, Karl, Semesterbericht. in: Berichte der Deutschen Hochschule für Politik, Bd. VIII/5, S. 65-67

Thies, Hans, Es lebe die Republik! in: Die neue Erziehung 1925, S. 396-398

Tietz, Paul, Die Bürgerkunde auf den höheren Lehranstalten und die öffentliche Meinung. in: V.u.G. 1911, S. 296-306

Traub, Hans, Zeitungswesen und Zeitungslesen. Dessau 1928

Trensch, G., Deutsche Auslandskunde in der Schule. in: ADLZ 1922, S. 101 f.

Ders., Auslanddeutschtum in: ADLZ 1926, S. 278

Trinks, Karl, Jugend und Politik. in: ADLZ 1932, S. 325-330

Troeltsch, Ernst, Naturrecht und Humanität in der Weltpolitik. Vortrag bei der zweiten Jahresfeier der Deutschen Hochschule für Politik. Berlin 1923

Tschersig, Hubert, Politik und Schule. in: Die neue Erziehung 1922, S. 57-59

Ulzhöfer, Reinhard, Politik und Schüler. in: Die neue Erziehung 1931, S. 690 f.

Vedder, Heinrich, Einfache Rechtskunde in einer staatsbürgerlichen Arbeitsgemeinschaft. in: Deutsches Philologen-Blatt 1929, S. 731

Walther, Andreas, Das Problem des Sozialunterrichts. Geprüft an dem französischen Typus. in: Pädagogisches Zentralblatt 1928, S. 673-697, 756-771

Wegerdt, Arno, Schule und Politik. in: Die neue Erziehung 1925, S. 693-697

Weigand, Heinrich, Zweck und Aufgabe des Staatskundlichen Unterrichts. in: V.u.G. 1913, S. 161-170, 206-212

Weimershaus, A., Fichte als Erzieher. Mit einem Ausblick auf die idealistische Pädagogik überhaupt. in: Die Deutsche Schule 1930, S. 513-528

Weitsch, Eduard, Politische Invasion. in: Die Erziehung 1931, S. 691-698

Weller, Karl, Die Erziehung zum politischen Denken. in: V.u.G. 1924, S. 139-153

Weniger, Erich, Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914. in: Die Erziehung 1926, S. 159-170

Ders., Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. in: Die Erziehung 1929, S. 148-171

Westermann, Fritz, Werkunterricht und Staatsbürgerliche Erziehung. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 482-487

Wiechmann,H., Die Schülerzeitung. Eine Anregung zur Schaffung einer Zeitung für die Oberstufe der Volksschule. in: ADLZ 1931, S. 953

Wienecke, Fritz, Gemeinschafts- und staatsbürgerliche Erziehung als Pädagogik des Seinsollenden. in: Die Deutsche Schule 1932, S. 430-440

Willers, Georg, Wie kann die Schule die Zeitung nutzbringend verwenden? in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 488 f.

Witte, Erich, Reform des Geschichtsunterrichts. in: Die Deutsche Schule 1919, S. 362 f.

Ders., Eine Verfügung des preußischen Kultusministers Boelitz über die Erörterung politischer Fragen im Unterricht. in: ADLZ, Beiblatt des Lehrerverbandes Berlin, S. 198

Wolfers, Arnold, Aufbau und Ziele des Hauptlehrgangs. in: Jäckh,E.(Hrsg.), Politik als Wissenschaft, Berlin 1930, S. 213-222

Wolff,Georg, Versammlung der gesamten Lehrerschaft der Stadt Berlin. in: Pädagogische Zeitung 47/1918, S. 467 f.

Ders., Die Schule in der Verfassung des Deutschen Reiches. Langensalza 1919

Ders., Die Schule in der Verfassung des Deutschen Reiches. in: ADLZ 1919, S. 772 f., 792 f.

Ders., Der Deutschunterricht in seiner Beziehung zur Staatsbürgerkunde. Gedankengang des Vortrags und Skizze eines Lehrbeispiels. in: Lampe,F., Franke,G.H.(Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 368-380

Ders., Der Erzieher im politischen Kampf. in: ADLZ 1932, S. 73 f.

Wülker, Ludwig, Der staatsbürgerliche Gedanke im Geschichtsunterricht der Oberstufe. in: V.u.G., 4. Ergänzungsheft 1924, S. 129-136

Würfel, G., Zeitung, Zeitungswissenschaft und Schule. Pädagogische Tagung in Köln. in: Deutsche Presse 1932, S. 297

Würtenberg, Zeitungen, Zeitschriften. in: Schwarz,H.(Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Bd. 4, Bielefeld u. Leipzig 1931, Sp. 1207-1211

Wuessing, Fritz, Zu den preußischen Richtlinien für den Geschichtsunterricht. in: Deutsches Philologen-Blatt 1926, S. 21-23

Ders., Der Völkerbund im Unterricht. in: Die neue Erziehung 1928, S. 610-613

Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925. Berlin o.J.

Zeitung und Schule. Eine Anregung. in: Zeitungsverlag 1928, S. 599 f.

Zeitungskunde. Zeitung, Lehrer und Schüler. in: Zeitungsverlag 1931, S. 326

Die Zeitung in der Schule. in: Deutsche Presse 1930, S. 162-164

Zeitung - Kind - Schule. in: ADLZ 1931, S. 415 f.

Zeitung und Schulpraxis. in: Deutsche Presse 1931, S. 170

Zeitungskunde. Aus der Arbeit des Deutschen Instituts für Zeitungskunde in Berlin. in: Zeitungsverlag 1932, S. 565

Zeitungslektüre der Jugend. (Beiträge von H.Weimer und K.d'Ester) in: Rolóff,E.M.(Hrsg.), Lexikon der Pädagogik, Bd. 5, Freiburg i.Br. 1917, Sp. 973-976

Zierold,Kurt,Rothkugel,Paul (Hrsg.), Die Pädagogischen Akademien, Amtliche Bestimmungen. Zweite, erweiterte Auflage. Berlin 1931

Ziertmann, Paul, Staatsbürgerkunde im Berufsschulwesen. in: Lampe,F.,Franke,G.H. (Hrsg.), Staatsbürgerliche Erziehung, Breslau 1926, S. 313-336

Zwetz, Rudolf, Wirtschaftskunde. in: Deutsches Philologen-Blatt 1931, S. 44 f.

V. Veröffentlichungen nach 1945:

Abel, Karl-Dietrich, Presselenkung im NS-Staat. Eine Studie zur Geschichte der Publizistik in der nationalsozialistischen Zeit. Mit einem Vorwort von Hans Herzfeld. Berlin 1968

Albertin, Lothar, Liberalismus und Demokratie am Anfang der Weimarer Republik. Eine vergleichende Analyse der Deutschen Demokratischen Partei und der Deutschen Volkspartei. Düsseldorf 1972

Apelt,Willibalt, Geschichte der Weimarer Verfassung. München 1946

Assel, Hans-Güntner, Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969

Ballauf,Th.,Schaller,K., Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III, Freiburg-München 1973

Bauer, Wolfram, Wertrelativismus und Wertbestimmtheit im Kampf um die Weimarer Demokratie. Zur Politologie des Methodenstreites der Staatsrechtslehrer. Berlin 1968

Ders., Wertrelativismus und Wertbestimmtheit im Kampf um die Weimarer Demokratie. Zum Methodenstreit der Staatsrechtler und seiner Bedeutung für die Politologie. in: VZG 3/1968, S. 209-229

Carl Heinrich Becker, Ein Gedenkbuch. Göttingen 1950

Becker, Ebernard, Die Staatsbürgererziehung im Anfang der Weimarer Republik (1918-1924). Diss.Phil. Tübingen 1966

Besson, Waldemar, Friedrich Meinecke und die Weimarer Republik. Zum Verhältnis von Geschichtsschreibung und Politik. in: VZG 1959, S. 113-129

Blättner, Fritz, Geschichte der Pädagogik. 12. Auflage, durchgesehen und ergänzt von Dr. Hans-Georg Herrlitz. Heidelberg 1966

Böhm, Winfried, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn/Obb 1973

Böhme, Günther, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/Karlsruhe 1971

Bossle, Lothar, Zur Problematik der Politischen Bildung in Deutschland. in: Der freie Bürger, Beiträge zur Politischen Bildungsarbeit, Nr. 10, 7. Oktober 1962. Herausgegeben vom Institut für staatsbürgerliche Bildung in Rheinland-Pfalz, S. 1 f.

Bracher, Karl Dietrich, Die Auflösung der Weimarer Republik. Villingen/Schwarzwald [4]1964

Braun, Otto, Von Weimar zu Hitler. Hamburg 1949

Brecht, Arnold, Politische Theorie. Die Grundlagen politischen Denkens im 20. Jahrhundert. Stellenweise revidierte und ergänzte deutsche Ausgabe übersetzt von Irmgard Kutscher und dem Verfasser. Tübingen 1961

Bussmann, Walter, Politische Ideologien zwischen Monarchie und Weimarer Republik. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Weimarer Republik. in: Historische Zeitschrift, Bd. 190 Heft 1 (1960), S. 55-77

Dahrendorf, Ralf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1968

Diere, Horst, Rechtssozialdemokratische Schulpolitik im Dienste des deutschen Imperialismus. Der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preußens zwischen 1918 und 1923 im Zeichen des Klassenverrats der rechten SPD-Führung. Berlin (Ost) 1964

Emmerich, Wolfgang, Zur Kritik der Volkstumsideologie. Frankfurt/M. 1971

Englert, L. (Hrsg.), Kerschensteiner, Georg, Spranger, Eduard, Briefwechsel 1912-1931. München-Wien-Stuttgart 1966

Erdmann, Karl Dietrich, Geschichte, Politik und Pädagogik - aus den Akten des Deutschen Historikerverbandes. in: GWU 1968, S. 2-21

Ders., Die Zeit der Weltkriege. 1. Teilband Der Erste Weltkrieg , die Weimarer Republik. Gebhardt, Handbuch der Deutschen Geschichte. 9., neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben von Herbert Grundmann. Band 4, 1. Teilband Stuttgart 1973

Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.), Politische Bildung in der Weimarer Republik. Grundsatzreferate der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923. Frankfurt a.M. 1970

Flitner, Andreas, Die Politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880. Tübingen 1957

Flitner, Wilhelm, Die zwei Systeme politischer Erziehung in Deutschland. (1806-1914, nach 1919 und seit 1945). in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zum "Parlament" Heft 32/1955, S. 481-487

Fraenkel, Ernst, Zur Soziologie der Klassenjustiz und Aufsätze zur Verfassungskrise 1931-32. Mit einem Vorwort zum Neudruck. Darmstadt 1968

Führ, Christoph, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen. Weinheim-Berlin-Basel 1970

Furck, Carl-Ludwig, Probleme einer Geschichte der Pädagogik. in: Zeitschrift für Pädagogik 1963, S. 262-279

Gamm, Hans-Jochen, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964

Giesecke, Hermann, Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19. in: VZG 1965, S. 162-177

Groth, Otto, Die Geschichte der deutschen Zeitungswissenschaft. Probleme und Methoden. München o.J. (1948)

Hagemann, Walter, Publizistik im Dritten Reich. Ein Beitrag zur Methodik der Massenführung. Hamburg 1948

Hamburger, Franz, Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisationen. Diss. Heidelberg 1974

Hartig, Paul (Hrsg.), Amerikakunde. Handbücher der Auslandskunde. 4., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.-Berlin-Bonn-München 1966

Henningsen, Jürgen, Die realistische Aufgabe der höheren Schule und die Bildungskonzeption Hans Richerts. in: Bildung und Erziehung 1959, S. 193-213

Hennis, Wilhelm, Zum Problem der deutschen Staatsanschauung. in: VZG 1/1959, S. 1-23

Herzfeld, Hans, Die Weimarer Republik. Frankfurt/M-Berlin-Wien ^{3}1966

Heuss, Theodor, Erinnerungen 1905-1933. Tübingen 1963

Hoffmann, Dietrich, Politische Bildung 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover-Berlin-Darmstadt-Dortmund 1970

Hohendorf, Gerd, Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin (Ost) 1954

Hornung, Klaus, Etappen politischer Pädagogik in Deutschland. in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" B 9 u. 10/1961, S. 113-146

Huhn, Jochen, Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts. 1975

Jäckh, Ernst, Suhr, Otto, Geschichte der Deutschen Hochschule für Politik. Berlin 1952

Jäckh, Ernst, Weltsaat, Erlebtes und Erstrebtes. Stuttgart 1960

Kaack, Heino, Geschichte und Struktur des deutschen Parteiensystems. Opladen 1971

Kollmann, Eric C., Eine Diagnose der Weimarer Republik. Ernst Troeltschs Politische Anschauungen. in: Historische Zeitschrift Nr. 182 (1956), S. 291-319

Koselleck, Reinhart, Einleitung. in: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Band 1, Stuttgart 1972

Koszyk, Kurt, Pruys, Karl Hugo (Hrsg.), dtv-Wörterbuch zur Publizistik. München 1969

Koszyk, Kurt, Deutsche Presse 1914-1945. Geschichte der deutschen Presse Teil III. Berlin 1972

Lenhart, Volker (Hrsg.), Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden 1977

Mannheim, Karl, Ideologie und Utopie. Dritte, vermehrte Auflage. Frankfurt a.M. 1952

Margies, Dieter, Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Neuburgweier/ Karlsruhe 1972

Meinecke, Friedrich, Weltbürgertum und Nationalstaat. Herausgegeben und eingeleitet von Hans Herzfeld. München 1962

Milberg, Hildegard, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935. Hamburg 1970

Mohler, Armin, Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Grundriß ihrer Weltanschauungen. Stuttgart 1950

Ders., Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch. 2., völlig neubearb. und erweiterte Fassung. Darmstadt 1972

Muckermann, Richard, Zentralen für Heimatdienst. 40 Jahre staatsbürgerliche Bildung. in: Das Parlament, Nr. 27/1961 (5.7.1961), S. 14

Naumann, Friedrich, Werke. Politische Schriften. Herausgegeben von Theodor Schieder. Fünfter Band. Schriften zur Tagespolitik. Bearbeitet von Alfred Milatz. Köln u. Opladen 1964

Neumann, Sigmund, Die Parteien der Weimarer Republik. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz ^{3}1973

Oertzen, Peter von, Die soziale Funktion des staatsrechtlichen Positivismus. Eine wissenschaftliche Studie über die Entstehung des formalistischen Positivismus in der deutschen Staatsrechtswissenschaft. Frankfurt/M 1974

Oetinger, Friedrich, Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart 1951

Ders., Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Bildung. Stuttgart 1953

Oschilewski, Walther G., Wirkendes, sorgendes Dasein. Begegnungen mit Adolf Grimme. Berlin 1959

Peters, Elke, Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen. Weinheim-Basel-Wien 1972

Pikart, Eberhard, Preußische Beamtenpolitik 1918-1933. in: VZG 1958, S. 119-137

Pünder, Hermann, Von Preußen nach Europa. Lebenserinnerungen. Stuttgart 1968

Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ^{11}1971

Rechtmann, Heinrich J., Geschichte der Pädagogik. Wandlungen der deutschen Bildung. Zürich ^{3}1967

Reichwein, Adolf, C.H.Becker. Siegelbewahrer des Humanen. in: Carl Heinrich Becker, Ein Gedenkbuch. Göttingen 1950, S. 5-12

Richter, Johannes Karl, Die Reichszentrale für Heimatdienst. in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum "Parlament" B 25/1963

Ders.,Die Reichszentrale für Heimatdienst. Geschichte der ersten politischen Bildungsstelle in Deutschland und Untersuchung ihrer Rolle in der Weimarer Republik. Berlin 1963

Ritter, Gerhard, Die deutschen Historikertage. in: GWU 1953, S. 513-521

Röhrig, Paul, Politische Bildung, Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964

Roemheld, Regine, Demokratie ohne Chancen. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisatoren am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1974

Rosenberg, Arthur, Entstehung und Geschichte der Weimarer Republik. Herausgegeben von Kurt Kersten. Frankfurt a.M. 1955

Rürup, Reinhard(Hrsg.), Arbeiter- und Soldatenräte im rheinisch-westfälischen Industriegebiet. Studien zur Geschichte der Revolution 1918/19. Wuppertal 1975

Runge, Wolfgang, Politik und Beamtentum im Parteienstaat. Die Demokratisierung der politischen Beamten in Preußen zwischen 1918 und 1933. Stuttgart 1965

Ruß, Willibald, Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn Obb. 1963

Schallenberger, Horst, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Ratingen 1964

Scheibe, Wolfgang (Hrsg.), Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Stuttgart 1960

Schieder, Theodor, Geschichte als Wissenschaft. Eine Einführung. München-Wien ^{2}1968

Schörken, Rolf, Die öffentliche Auseinandersetzung um neue Lehrpläne für politische Bildung und das Konsensusproblem. in: Fischer,K.G.(Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. Stuttgart 1975, S. 9-23

Schridde, Rudolf, Zum Bismarckbild im Geschichtsunterricht. Eine historisch-didaktische Analyse deutscher Schulgeschichtsbücher. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1974

Schüßler, Heinrich, Staatsbürgerliche Erziehung. in: Schola, Lebendige Schule. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 1954, S. 486-488

Schweitzer, Carl Christoph, Die deutsche Nation. Aussagen von Bismarck bis Honecker. Köln 1976

Sontheimer, Kurt, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. in: VZG 1957, S. 42-62

Ders., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933. München 1962

Ders., Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie. Studien zum politischen Bewußtsein der Deutschen. München 1971

Ders., Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. in: Ders., Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie. München 1971, S. 38-55

Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft. Herausgegeben von der Görres-Gesellschaft. 6. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg i.Br. Band 4 (1959), Band 6 (1961), Band 7 (1962)

Evangelisches Staatslexikon. Herausgegeben von Hermann Kunst und Siegfried Grundmann in Verbindung mit Wilhelm Schneemekecher und Roman Herzog. Stuttgart-Berlin 1966

Stern, Fritz, Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. Bern-Stuttgart-Wien 1963

Stolper, Gustav, Häuser, Karl, Borchardt, Knut, Deutsche Wirtschaft seit 1870. 2., ergänzte Auflage, Tübingen 1966

Stolper, Toni, Ein Leben in Brennpunkten unserer Zeit. Wien, Berlin, New York Gustav Stolper 1888-1947. Tübingen 1960

Ulich, Robert, Ehrung des Verstorbenen. in: Carl Heinrich Becker, Ein Gedenkbuch. Göttingen 1950, S. 13-17

Vent, Reinhard, Stellungnahmen der politischen Parteien zur Staatsbürgerkunde im Preußischen Landtag (1919-1932). in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart 1976, S. 231-244

Waldrich, Hans-Peter, Der Staat. Das deutsche Staatsdenken seit dem 18. Jahrhundert. Ausgewählte Quellen. München-Wien 1973

Weber, Heribert, Ratlosigkeit und Rebellion. Jugend und politische Erziehung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik. Diss.Phil. Tübingen 1972

Wenler, Hans-Ulrich, Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1973

Weinacht, Paul-Ludwig, "Staatsbürger". Zur Geschichte und Kritik eines politischen Begriffs. in: Der Staat. Zeitschrift für Staatslehre, Öffentliches Recht und Verfassungsgeschichte, 8. Bd. 1969, Berlin, S. 41-63

Wende, Erich, Der Kulturpolitiker. in: Carl Heinrich Becker, Ein Gedenkbuch. Göttingen 1950, S.18-62

Ders., C.H.Becker, Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik. Stuttgart 1959

Weniger, Erich, Zur Geschichte der politischen Erziehung in Deutschland. in: Die Sammlung 7,8/1958, S. 422-424

Wilhelm, Theodor, Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959, 3 1963

Wippermann, Klaus W., Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik. Bonn 1976

Wittwer, Wolfgang W., Literaturbericht. Die Geschichte der deutschen Bildungspolitik als Gegenstand und Aufgabe der Geschichtswissenschaft. Neuerscheinungen 1965-1973. in: GWU 4/1975, S. 256-270

Lebenslauf

25.10.1948	in Wiesenfeld, Gemeinde Herscheid, geboren
1955-1959	Besuch der Volksschule Schwarze Ahe und der Medardusschule in Lüdenscheid
1959-1967	Besuch des Zeppelin-Gymnasiums (Neusprachlicher Zweig) in Lüdenscheid
Oktober 1967 - März 1969	Wehrdienst in Göttingen
1969-1972	Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Hagen
1972-1973	Lehramtsanwärter am Bezirksseminar I in Lüdenscheid Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
1973-1974	Wissenschaftliche Hilfskraft an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Hagen
1974-1978	Studium der Fächer Geschichte, Politikwissenschaft und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Hagen und Dortmund
Seit September 1976	Lehrer an der Hauptschule Boelerheide in Hagen